المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⵎⵙⵙⵓ ⴷ ⵜⵙⵎⵙⵙⵓⵔⵜ ⴰⵣⵣⴰⵏⵉ
ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵎⵉⴷ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴷ ⵜⵓⵣⵣⵓ ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ

الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة "أقسام التربية الدامجة"

مديرية المناهج
دجنبر 2017

بدعم من اليونيسف - مكتب المغرب -

يونيسف | لكل طفل

منشورات وزارة التربية الوطنية
مديرية المناهج

تمت بلورة هذه الوثيقة بدعم من منظمة اليونيسف ـ مكتب المغرب ـ
مضمون هذه الوثيقة من مسؤولية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

الطبعة الأولى 2017

الإيداع القانوني : 2017MO5119

ردمك ISBN : 978-9954-762-00-4

الطبع :

مَطبَعة بَني ازناسن

13, Complexe AZZAHRA - Oulja - Salé
Tél.: 05 37 73 28 33 - Fax.: 05 37 86 49 81

الفصل 34 من دستور المملكة، الصادر بمقتضى الظهير الشريف رقم 1.11.91 صادر في 27 من شعبان 1432 الموافق لـ 29 يوليوز 2011

" تقوم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا الغرض، تسهر خصوصا على ما يلي:

- معالجة الأوضاع الهشة لفئات من النساء والأمهات، وللأطفال والأشخاص المسنين والوقاية منها ؛
- إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع."

الفهرس

مدخل 7

القسم الأول: مرتكزات وموجهات الهندسة المنهاجية 9

أولا : المرجعيات الحقوقية والتشريعية 10

ثانيا: لمحة عن الدراسات والمرجعيات النظرية الدولية في مجال المناهج الدراسية للأطفال في وضعية إعاقة 22

ثالثا: نتائج تشخيص الوضعية الراهنة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة 28

رابعا: المرجعيات النظرية والتربوية العامة المؤطرة للهندسة المنهاجية 32

القسم الثاني: المحددات الإدارية والتنظيمية والتربوية للهندسة المنهاجية 39

أولا: المحددات التشريعية والإدارية 40

ثانيا: المحددات الإدارية والتنظيم التربوي 43

ثالثا: المحددات التربوية والسيكوبيداغوجية والبيداغوجية للهندسة المنهاجية 48

القسم الثالث: الهندسات المنهاجية الفرعية حسب أصناف الإعاقات 70

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة التوحد 75

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة الذهنية 105

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالشلل الدماغي الحركي IMC 133

الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة السمعية 159

الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة البصرية 179

الهندسة المنهاجية الفرعية لاضطرابات التعلم 199

خاتمة عامة 229

البيبليوغرافيا 230

الملاحق 231

تقديم

تقدم هذه الوثيقة التربوية هندسة منهاجية تهدف إلى إرساء مقاربة بيداغوجية فعالة وناجعة لتدبير سيرورات التعلم والاكتساب المتلائمة مع حاجيات الأطفال في وضعية إعاقة، وقد استغرق تخطيطها وتجريبها داخل أقسام فعلية حوالي أربع سنوات بثلاث أكاديميات جهوية للتربية والتكوين وهي: جهة سوس ماسة، الجهة الشرقية، وجهة الدارالبيضاء سطات، تحث إشراف فريق خبرة وطني مشتغل بجانب مديرية المناهج. وقد مكن هذا العمل التعاوني الذي جمع الباحثين والمؤطرين والممارسين والأسر والأطفال المعنيين من تطوير منظور أصيل، يتمحور حول مفهوم أقسام التربية الدامجة، ونأمل أن يساهم هذا المفهوم الذي تمت أجرأته في هذه الوثيقة، من تمكين بلادنا من ركب تحدي تأهيل مؤسساتنا التعليمية لتقديم عرض تربوي دامج ولتصبح فضاءات هذه المؤسسات مساعدة على تحقيق تربية دامجة تأخذ بعين الاعتبار حاجيات كل الأطفال وتلبي انتظاراتهم وتواكب ارتقائهم المدرسي من لحظة ولوج التعليم الاجباري حتى الوصول الى أعلى المستويات الأكاديمية أو المهنية.

وقد تم تضمين هذه الوثيقة كل ما نعتبره أساسيا من أجل تحقيق التربية الدامجة، أخذا بعين الاعتبار مكتسبات وإكراهات المنظومة التربوية المغربية، سواء فيما يتعلق بالتعاطي البيداغوجي مع مختلف الإعاقات التي يعاني منها الأطفال المُمَدرسين وذلك من حيث نوعية الولوجيات التي يحتاجون إليها ضمن الفضاء التربوي، أو التعلمات الداعمة التي يفترض اعتمادها من طرف الفريق الطبي المتعدد الاختصاصات، أو ما يتعلق بالمرتكزات البيداغوجية والتقنية والوسائل التعليمية الممكن اعتمادها في فضاءات الأقسام الدراسية التي يتواجدون فيها بما يتناسب مع مضامين التعلمات التي تقدم إليهم.

كما يسعى هذا العمل إلى تلبية هدف مؤسساتي لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، من حيث الرغبة في الرفع من جودة وفعالية المقاربات التدخلية للفاعلين البيداغوجيين في مجال التدريس بأقسام التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. فعلى مستوى مناهج التكوين للوزارة، أصبح الهدف المركزي هو مهننة التدريس، ولن تتم هذه المهننة بالنسبة لأقسام التربية الدامجة دون تطوير الكفايات المهنية للفاعلين التربويين المعنيين بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

والرفع من مستوى الخدمات البيداغوجية المقدمة والمناسبة لكل طفل حسب نوعية إعاقته واحتياجاته في التعلم والاكتساب، وذلك من خلال:

- مساعدة المنسقين الجهويين والإقليمين على التدبير التربوي والإداري للإدماج المدرسي؛
- تطوير عمل المديرين التربويين من خلال تزويدهم بدلائل عملية حول أدوارهم التربوية والاجتماعية والإدارية الميسرة للعناية بالأطفال في وضعية إعاقة؛
- تمكين المفتشين التربويين من أدوات تساعدهم على تتبع ومراقبة وتأطير أعمال أساتذة أقسام التربية الدامجة وتيسير اندماج الأطفال في وضعية إعاقة في الأقسام العادية بما يحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص؛
- الارتقاء بأداء الأساتذة الممارسين في أقسام التربية الدامجة سواء في مجال تخطيط التعلمات أو تدبيرها أو تقويمها وتقديم المعالجة الضرورية عند ملاحظة التعثرات؛
- تسهيل عمل مختلف المتدخلين من خلال التركيز على قدرات المتعلم (ة) في وضعية إعاقة والتخطيط لها في إطار مشاريع بيداغوجية وعلاجية فردية؛

وتعتبر هذه الوثيقة لبنة أولى في مسار إرساء حق الأطفال المغاربة في وضعية إعاقة في تمدرس دامج ضمانا لحقهم في تكافؤ الفرص إسوة ببقية أقرانهم.

د. فؤاد شفيقي
مدير المناهج

مدخل

تعتبر سيرورات تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة من ضمن الرهانات التي استهدفتها استراتيجيات التنمية البشرية: الاقتصادية والاجتماعية في الدول خلال القرن العشرين وما يليه، وإذا كانت الحربين العالميتين الأولى والثانية قد انتهت بإنتاج العهود والمواثيق الدولية لتفعيل حقوق الإنسان في مختلف أبعادها، فإن تربية وتعليم هؤلاء الأطفال قد اعتبرت من الأبعاد التي يجب تأسيس إجراءاتها وترجمتها إلى الواقع الموضوعي بمختلف الوسائل والإمكانات والسياسات التنفيذية الممكنة حسب السياقات السوسيوسياسية للأنظمة والدول.

وبالنظر إلى تطور المقاربات الطبية الإكلينيكية والسيكولوجية التي اشتغلت على الإعاقة، فقد تم تطوير وتغيير تمثلات الأفراد والجماعات على مستوى السياسيين، والإداريين، والتربويين فيما يتعلق بالنظرة التمييزية للأطفال في وضعية إعاقة، وبالتالي مراجعة الإجراءات وأشكال التعاطي والتدبير المتعلقة بتفعيل حقوق الأطفال هؤلاء الأطفال، كما أن هذه المقاربات ساهمت إلى حد كبير في تجاوز النظرة الأحادية البعد اتجاه الطفل في وضعية إعاقة، والتي أفرزت تباعدا في منطق فهم ظواهر الإعاقة واتخاذ المواقف السلبية أو الإيجابية اتجاهها، وبالتالي إنتاج الإرادات الفاعلة في مجال تنزيل الحقوق أو ترجمتها إلى إجراءات في مجال الدمج الاجتماعي والاقتصادي لهذه الفئة، وكذلك في مجال تنزيل الحق في التربية والتعليم للطفل في وضعية إعاقة.

ولقد عملت المملكة المغربية منذ توقيعها على العهود والمواثيق والاتفاقيات الدولية الصادرة في مجال حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وخاصة الأطفال، على بلورة سياسات مندمجة ومتعددة الأبعاد من أجل ترجمة هذه الحقوق إلى برامج سياسية، اجتماعية واقتصادية وتربوية، وهنا وجب التذكير بجملة من القوانين والمراسيم والإجراءات التي اتخذتها القطاعات الحكومية الوصية في هذا الشأن "وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية"، " وزارة الصحة " ، "وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي"، "مؤسسة محمد الخامس للتضامن "، وكذلك انخراط جمعيات المجتمع المدني في مختلف أوراش النهوض بحقوق الأشخاص والأطفال في وضعية إعاقة.

على المستوى التربوي والتعليمي يمكن التأكيد على أن تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة اعتبر من التحديات الكبرى لاستراتيجيات الإصلاح التي أقرتها المنظومة التربوية المغربية، سواء على مستوى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو على مستوى مخططات وبرامج ومنتديات الإصلاح، مما أفرز مجموعة من المخططات وبرامج العمل في مجال إرساء حق هؤلاء الأطفال في التمدرس، وبالتالي ضمان تمكينهم من المستويات الضرورية لعرض تربوي يليق ويتناسب مع خصوصياتهم وحاجياتهم وطموحاتهم في تمدرس ناجح ومنتج ودامج.

وعلى هذا الأساس صممت هذه الوثيقة لبلورة هندسة منهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة في إطار رؤية استراتيجية لإرساء المقاربة المؤسساتية للتربية الدامجة في سياقات التمدرس بالمدرسة المغربية، وتتكون وثيقة الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية المقترحة من مدخل وثلاثة أقسام وخاتمة، بالإضافة إلى بيبليوغرافيا بالعربية والفرنسية، وملاحق عبارة عن أدوات إجرائية وظيفية في مجال التربية الدامجة:

- ففي القسم الأول يتم تقديم مرتكزات وموجهات الهندسة المنهاجية التي تتحدد في المرجعيات الحقوقية والتشريعية والتنظيمية والتربوية التي تم ترصيدها كممارسات مؤسساتية أرستها الوزارة في هذا المجال، كما تم التطرق في هذا القسم إلى تحليل الواقع الحالي لتمدرس أو عدم تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب، مع ذكر الأسباب والتمظهرات المميزة لتجربة العرض التربوي المدرسي الحالي للأطفال في وضعية إعاقة بالمدارس المغربية، كما تضمن هذا القسم تحليلا مركزا للممارسات الفضلى في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة على الصعيد الدولي.
- أما القسم الثاني فقد خصص لإبراز وتحديد المرتكزات المرجعية الإدارية والتنظيمية والتربوية والسيكوبيداغوجية التي تم اعتمادها كهيكلة تأطيرية لمشروع أقسام التربية الدامجة كمفهوم مهيكل للتدخل التربوي الدامج الذي سيتم تفعيله في إطار مخططات وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية.
- أما القسم الثالث فقد تم تخصيصه لبسط وتقديم مكونات الهندسات المنهاجية الفرعية بحسب أصناف الإعاقات المستهدفة بالتمدرس بأقسام التربية الدامجة ونقصد هنا:

  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة التوحد؛
  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة الذهنية؛
  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة الشلل الدماغي الحركي؛
  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة السمعية؛
  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة البصرية؛
  - الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بصعوبات التعلم.

القسم الأول:

مرتكزات وموجهات الهندسة المنهاجية

مقدمة :

إن رهان بناء هندسة منهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة داخل المنظومة التربوية المغربية يعتبر تحديا وطنيا على مستوى أهداف التنمية البشرية، وعلى مستوى تحديات إرساء وإعمال حقوق الإنسان ضمن السياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي صادق عليها المغرب بالإجماع ضمن إطار الدستور الجديد 2011، وضمن إطار برامج إصلاح وتطوير مسارات حياة الأفراد والجماعات خاصة على مستوى الأشخاص في وضعية إعاقة.

وعلى هذا الأساس شكلت عملية بناء هذه الهندسة المنهاجية، مشروعا لتفعيل حق الطفل في وضعية إعاقة في التمدرس الناجح والمنفتح على آفاق الدمج التربوي والاجتماعي والاقتصادي كهدف استراتيجي لا يمكن ضمانه إلا بسيرورة تربوية تعليمية تعلمية تنطلق من خصوصيات الطفل في وضعية إعاقة وحاجياته وإيقاعاته في التعلم والاكتساب، وتضمن له صيغا بيداغوجية متكيفة ومتلائمة مع هذه الحاجيات، ومع طبيعة القصورات التي تؤثر على مسار تعلمه، وبالتالي تحقق له أقصى إمكانات التأهيل من أجل الدمج المدرسي في المستويات الدراسية العليا وفق مسارها الارتقائي من جهة، كما تضمن له إمكانات التفاعل الإيجابي مع المناهج الدراسية الرسمية في إطار تكيفها وتناسبها مع خصوصيات إعاقته وطبيعة القصورات المرتبطة بها، بما يحقق له الأهداف التعلمية المتوخاة من هذه السيرورة التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

ولقد افترضت عملية بناء هذه الهندسة المنهاجية الوقوف على أهم الأسس والمرتكزات المرجعية التي يمكن اعتبارها منطلقات أساسية لبناء مكونات هذه الهندسة، وتحديد سياقات ومقاربات أجرأتها وتنزيلها على المستويات الحقوقية والتشريعية والإدارية والتنظيمية والتربوية، ومن ثم آليات تفعيلها داخل الأقسام ومع الأطفال في مختلف الإعاقات من حيث البعد البيداغوجي والديداكتيكي لعمليات التنزيل.

وهكذا فقد تم الاعتماد عند بلورة وبناء مكونات هذه الهندسة على محددين أساسيين:

- ❖ محدد التجارب الدولية في مجال الهندسة المنهاجية، ومختلف الدراسات العلمية التي حاولت تأسيس تصورات ومقاربات لفرضيات مناهج دراسية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمدارس النظامية.
- ❖ محدد المرجعيات الحقوقية والتشريعية والإدارية والتنظيمية/التربوية التي تؤطر لهذه الهندسة المنهاجية إمكانية تنزيلها داخل الفصل الدراسي بالمدرسة العمومية المغربية، وبالتالي تمكن طواقمها الإدارية

والتربوية من التنزيل الأمثل لهذه الهندسة في الممارسات المهنية للإدارة والمدرسين وفق المقاربات والإجراءات المناسبة.

ويمكن أن نقدم أهم هذه المرتكزات المرجعية لبناء الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة من خلال ما يلي:

من المؤكد أن ما قطعته المملكة المغربية منذ الاستقلال إلى الآن في مجال إرساء دعائم دولة المؤسسات، مكن المغرب من التوفر على مختلف البنيات والآليات التي تؤشر على نضج الجانب المؤسساتي لدولة الحق والقانون وهو الشرط الضروري والفضاء الأساسي لكل حداثة ولكل ممارسة ديمقراطية، في إطار دولة الحق والقانون.

أولا : المرجعيات الحقوقية والتشريعية

ولقد شهدت المملكة المغربية تطورا نوعيا في المجال الحقوقي لفائدة جميع فئات المجتمع منذ بداية التسعينات، في ظل تحولات دولية جديدة وما استجد معها من تحديات ورهانات على عدة مستويات.

كما دخل المغرب في مسارات قطاعية متعددة من أجل إعمال حقوق الإنسان وحمايتها، عبر مسلسل تدريجي متنوع الأشكال والمجالات، على المستويات الدستورية والتشريعية والسياسية والقانونية والتربوية لحماية حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها، ومن ضمنها ما يتعلق بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة.

1. على المستوى الحقوقي

لقد صادقت المملكة المغربية على جل الاتفاقيات والعهود الدولية وبروتوكولات ملحقة بها، وما فتئت مؤسسات الدولة تعبر علانية و باستمرار عن إرادتها في استكمال انخراط المملكة في منظومة حقوق الإنسان الكونية، وترجمت إرادتها هاته بالتنصيص عليها في الدستور الجديد للبلاد، وجعلت الاتفاقيات الدولية، كما صادقت عليها المملكة، وفي نطاق أحكام الدستور، وقوانين المملكة، وهويتها الوطنية الراسخة، تسمو، فور نشرها، على التشريعات الوطنية، والعمل على ملاءمة هذه التشريعات، مع ما تتطلبه تلك المصادقة وفق ما ورد في الفقرتين 3 و4 من تصدير دستور المملكة.

ومن منطلق كون الأطفال في وضعية إعاقة يتمتعون بصفة المواطنة أولا، وهم أطفال ثانيا، وفي وضعية إعاقة ثالثا. لذلك تنطبق عليهم حقوق وواجبات المواطنة الكاملة، خاصة تلك الواردة في الدستور المغربي (المواد 31 و32 و34 و35)، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المواد 3 و13 و14)، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (المادة 23 بصفة خاصة) بالإضافة إلى الحقوق الواردة في المواد 1 و2 و24 من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والبروتوكول الملحق بها والتي صادق عليهما المغرب في 8 أبريل 2009 (انظر الملاحق).

وهكذا تم التنصيص في بنود ومواد الدستور المغربي على ضمان استفادة كافة المواطنين، بما فيهم الأشخاص في وضعية إعاقة من كل الضمانات والحقوق التي تم إقرارها في المادة 31.

وهكذا تم إقرار مجموعة من الحقوق لكافة المواطنين وعلى رأسها العلاج والعناية الصحية بالإضافة إلى الحماية الاجتماعية والتضامن التعاضدي، والحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة.

وإن هذا المسار الحقوقي الدستور اعتبر دعامة أساسية لإقرار وتنزيل حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وخاصة استفادتهم من مختلف الخدمات المؤسساتية للدولة وعلى رأسها ما يقدمه قطاع التربية والتكوين من حق في التمدرس وفي جودة العرض التربوي.

المادة 31: . . . . . وتعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، وعلى قدم المساواة، من الحقوق التالية:

- **العلاج والعناية الصحية؛**
- **الحماية الاجتماعية والتغطية الصحية، والتضامن التعاضدي أو المنظم من لدن الدولة؛**
- **الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة؛**
- **التنشئة على التشبث بالهوية المغربية، والثوابت الوطنية الراسخة، التكوين المهني والاستفادة من التربية البدنية والفنية.**

كما أن الدستور المغربي أمن مجموعة من الحقوق للأشخاص في وضعية إعاقة بمقتضيات أساسية ومرجعية اعتبرت قاعدة حقوقية بنيت عليها مختلف أنواع التدخلات القطاعية في مجال الخدمات المقدمة لهذه الفئة.

حيث نصت المادة 34 على ضرورة تفعيل سياسات مندمجة موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم التنصيص على إعادة تأهيل هؤلاء الأشخاص وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات...

المادة 34: . . . . . تقوم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا الغرض، تسهر خصوصا على ما يلي :

- **معالجة الأوضاع الهشة لفئات من النساء والأمهات، وللأطفال والأشخاص المسنين والوقاية منها؛**
- **إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع.**

كما وقع المغرب على مجموعة من الاتفاقيات الدولية الرامية إلى ضمان حقوق الطفل وتأمين هذه الحقوق وإعمالها في مختلف المستويات الضامنة لتمتع الطفل بحياة كاملة وكريمة، وتيسير اندماجه في المجالات الاجتماعية والاقتصادية بفعالية وكرامة وضمان لحقه في المساواة وتكافؤ الفرص.

ومن ضمن ما وقع عليه المغرب نجد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل بصفة عامة والطفل في وضعية إعاقة بصفة خاصة والتي نصت على :

تبني المغرب في إطار هذه الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الاعتراف بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة المنصوص عليها في المادة 23 والتي تؤكد وجوب تمتع هذه الفئة من أطفال المغرب بالكرامة والرعاية الخاصة وتيسير المشاركة الفعلية في المجتمع، وتقديم الخدمات المتلائمة مع ظروف الطفل وحالته وشروطه الموضوعية الاقتصادية والاجتماعية.

كما نصت هذه المادة على ضمان إمكانية حصول الطفل في وضعية إعاقة على التعليم والتدريب والرعاية الصحية وخدمات إعادة التأهيل.

تتضمن اتفاقية حقوق الطفل حقوق البقاء والنماء وحقوق المشاركة وحقوق الحماية مع التخصيص في المادة 23 منها على حقوق الأطفال في وضعية إعاقة، والتي تنص على ما يلي:

1. **تعترف الدول الأطراف بوجوب تمتع الطفل المعاق عقليا أو جسديا بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.**
2. **تعترف الدول الأطراف بحق الطفل المعاق في التمتع برعاية خاصة وتشجع وتكفل للطفل المؤهل لذلك وللمسؤولين عن رعايته، رهنا بتوفر الموارد، تقديم المساعدة التي يقدم عنها طلب، والتي تتلاءم مع حالة الطفل وظروف والديه أو غيرهما ممن يرعونه.**
3. **إدراكا للاحتياجات الخاصة للطفل المعاق، توفر المساعدة المقدمة وفقا للفقرة 2 من هذه المادة مجانا كلما أمكن ذلك، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل المعاق فعلا على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية، وخدمات إعادة التأهيل، والإعداد لممارسة عمل، والفرص الترفيهية وتلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي للطفل ونموه الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي، على أكمل وجه ممكن.**

صادقت المملكة المغربية على الاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والبروتوكول الاختياري الملحق بها في 14 أبريل 2009 وصدر ظهير رقم 1-08-143 المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 2 غشت 2011 وتشكل الاتفاقية ميثاقاً كونياً لحقوق الإنسان، مُلزما للدول الأعضاء عند المصادقة عليه، ويتعين على هذه الدول أن تقوم باحترام وحماية هذه الحقوق وأن تضع قيد التنفيذ التدابير المنصوص عليها في الاتفاقية. كما تدعو إلى احترام المبادئ الأساسية المتمثلة في الكرامة والاستقلالية الفردية وعدم التمييز والمشاركة التامة والكاملة واحترام مبدأ الاختلاف.

المادة 24: التعليم

أولاً: تسلّم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة موجهين نحو ما يلي:

1. التنمية الكاملة للطاقات الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والتنوع البشري؛
2. تنمية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعهم، فضلا عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى؛
3. تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في مجتمع حُر.

ثانياً: تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفالة ما يلي:

1. عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة.
2. تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها.
3. مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة.
4. حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نطاق نظام التعليم العام لتيسير حصولهم على تعليم فعال.
5. توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل.

ثالثاً: تمكن الدول الأشخاص ذوي الإعاقة من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع آخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع. وتحقيقا لهذه الغاية، تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة تشمل ما يلي:

1. تيسير تعلم طريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة، وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، وتيسير الدعم والتوجيه عن طريق الأقران.
2. تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصُم.
3. كفالة توفير التعليم للمكفوفين والصُم أو الصُم المكفوفين، وخاصة الأطفال منهم، بأنسب اللغات وطرق ووسائل الاتصال للأشخاص المعنيين، وفي بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي.

رابعاً: وضمانا لإعمال هذا الحق، تتخذ الدول الأطراف التدابير المناسبة لتوظيف مدرسين، بمن فيهم مدرسون ذوو إعاقة يتقنون لغة الإشارة أو طريقة برايل، ولتدريب الأخصائيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم. ويشمل هذا التدريب التوعية بالإعاقة واستعمال طرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة المناسبة، والتقنيات والمواد التعليمية لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة.

خامساً: تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع آخرين. وتحقيقا لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة.

❖ خطة التنمية المستدامة 2030/2015

كما تبنى المغرب مختلف المبادئ الدولية التي أقرت ضرورة تفعيل الأهداف الاستراتيجية للتنمية المستدامة ومن بينها:

- ✓ الهدف 4 – ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع:
  - ➢ ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030؛
  - ➢ الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوفر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030؛
  - ➢ القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030؛
  - ➢ بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.

❖ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة

بهدف تطوير الترسانة القانونية الوطنية في مجال الإعاقة تم سنة 2016 استصدار القانون الإطار المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها وذلك في توافق تام مع مقتضيات الدستور المغربي وفي احترام لمبادئ الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد تميز مسار إعداده باعتماد مقاربة تشاركية حيث ساهمت مختلف القطاعات الحكومية وكذا جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في بلورة مقتضياته. كما أعتمد في إعداده على مبادئ حقوق الإنسان وعلى المفهوم الجديد للإعاقة باعتبارها نتاج تفاعل لوضعية الشخص والمحيط. ويتضمن هذا النص التشريعي مقتضيات تحفظ تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة بمختلف الحقوق الأساسية سواء في مجال الصحة أو التعليم أو التشغيل أو المشاركة الاجتماعية. كما يشكل تأطيرا عاما لتدخل الدولة في المجال ويلزم بذلك مختلف الفاعلين بالعمل على بلوغ الأهداف المبتغاة من إعتماده. وسيشكل هذا النص التشريعي المدخل الأساس لعملية ملاءمة التشريع الوطني مع المعايير الدولية والالتزامات الأممية، **وقد جاء في الباب الثالث المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين:**

- ✓ **المادة 11:** لا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعا من الحق في التربية والتعليم والتكوين؛
- ✓ **المادة 12:** المراكز المتخصص جزء من المنظومة التعليمية؛
- ✓ **المادة 13:** تحدث بمقتضى نص تنظيمي لجن جهوية على مستوى الأكاديميات للدراسة ووضع الترتيبات التيسيرية؛

❖ **الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015 - 2030)**

الهادفة إلى تحقيق تكافؤ الفرص والإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي والتدبير الجيد لعملية الإصلاح التعليمي والتربوي في شموليتها وهي أسس، وخيارات كبرى ناظمة للإصلاح، تقدم خارطة طريق بمداخل نسقية وبرافعات للتغيير المستهدف، وتواكب تحديات ورهانات تجديد المنظومات التربوية. ونصت الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية على: تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة.

يعتبر المجلس أن كسب هذا الرهان يقع في صميم الإنصاف والعدالة الاجتماعية. لذلك، يدعو إلى قيام الدولة، لاسيما السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، بواجبها تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، في ضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة، من خلال مخطط عمل يتضمن ما يلي:

1 - إدماج الأطفال المعاقين في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء والتمييز، أخذا بالاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.

2 - تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، من خلال:

- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط؛
- تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية؛
- تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة ومع المجتمع المدني، قصد إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين والمتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية؛
- الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات أجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال، بمؤسسات جامعية مغربية من قبيل كلية علوم التربية.

3 - إدماج محاربة التمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم وحقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

❖ **سياسة عمومية في مجال الإدماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة من خلال مخطط عمل استراتيجي وطني على ضوء التوجهات الاستراتيجية الجديدة للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا ونتائج البحث الوطني حول الإعاقة** 2014. **يعتمد على المكونات التالية:**

- وضع إطار تشريعي شامل ومندمج يهدف إلى تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛

- معالجة الأوضاع الهشة لفئات من النساء والأمهات، وللأطفال والأشخاص المسنين ووقايتهم؛
- إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية–حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات.
- تعزيز دور المجتمع المدني في النهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة.

2. على مستوى التشريعات المدرسية

إن إعمال حق الطفل في وضعية إعاقة في الخدمات التربوية واستفادته من التمدرس ومن العرض التربوي المقدم لباقي الأطفال، قد بدأ الاهتمام به على المستوى الوطني منذ بداية الستينات من لدن الجمعيات والمنظمات غير الحكومية، وكان دور وزارة التربية الوطنية ينحصر في تزويدها ببعض الأطر التربوية والإدارية والبرامج والكتب المدرسية.

وقد اعتمدت الوزارة استراتيجية مندمجة تسعى من خلالها إلى تمكين الأطفال في وضعية إعاقة خفيفة أو متوسطة ذهنية أو حسية من متابعة الدراسة بالأقسام العادية، أو الأقسام المدمجة داخل المدارس المغربية حسب البرامج المعمول بها رسميا. وحددت لأقسام الإدماج التي أحدثتها الوزارة منذ الموسم الدراسي 1997/1998 وظيفة إعداد هذه الفئة من الأطفال للاندماج والدمج التربوي مع أقرانهم في المسارات المدرسية، من خلال تكييف المحتويات وطرق وتقنيات التدريس، والتركيز على حاجياتهم انطلاقا من تشخيص دقيق لقدراتهم وإمكاناتهم، ووتيرة تعلمهم والعمل على تنمية معارفهم التعليمية الأساسية من قراءة وكتابة ورياضيات وتواصل لغوي، والعمل على تنشئتهم الاجتماعية المرتكزة على تطوير قدراتهم بغية إكسابهم الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وتطوير علاقاتهم ومواقفهم اليومية داخل وخارج المدرسة، وتأهيلهم للاندماج السوسيو اقتصادي لاحقا.

ومن هذا المنطلق ساهمت الوزارة بفعالية في الدينامية التشريعية المتعارف عليها دوليا ووطنيا، التي تسعى إلى تحسين ظروف إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، وتُفعل حقهم في التربية والتعليم، حيث عملت على إصدار مجموعة من المذكرات، وتوقيع اتفاقيات شراكة ودوريات مشتركة مع قطاعات حكومية أخرى، من أجل إعطاء الحق لجميع الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة والمتوسطة في التسجيل في المدرسة العمومية بالأقسام المدمجة والعادية، وذلك تماشيا مع التوجيهات الملكية السامية للنهوض بوضعية هذه الفئة من الأطفال، كما ورد في خطب صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، وانسجاما مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص الدعامة الرابعة عشرة (14) لتحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجيات الخاصة، حيث دعا في البند 142 منها إلى رعاية حق الأشخاص المعاقين أو الذين يواجهون صعوبات جسمية أو نفسية أو معرفية خاصة في التمتع بالدعم اللازم لتخطيها.

ولم تقف توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين عند هذه الحدود، بل تجاوزتها إلى دعوة سلطات التربية والتكوين، إلى تجهيز المؤسسات التعليمية بممرات ومرافق ملائمة ووضع برامج مكيفة وتزويدها بأطر مختصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة المدرسية، وبعد ذلك في الحياة العملية، ويتم كذلك فتح المعاهد والمدارس المتخصصة في هذا المجال، بشراكة بين سلطات التربية والتكوين والقطاعات الحكومية الأخرى المعنية والهيئات ذات الاختصاص.

وعلى مستوى المقاربة التشريعية المدرسية التي قدمت فيها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني عدة توجيهات و إجراءات لتنزيل وإعمال حقوق الطفل في وضعية إعاقة في مجال التمدرس، سواء على المستوى الإداري والتنظيمي، أو على المستوى التربوي والبيداغوجي. ويمكن في هذا الإطار أن نسجل أن الوزارة قد بلورت عناصر استراتيجية المقاربة التربوية الدامجة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، حيث أن محددات هذه الاستراتيجية ركزت بشكل مباشر على مختلف أبعاد العرض التربوي المفترض توفيره لهذه الفئة من الأطفال في إطار مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.

وفي هذا الإطار فقد نصت عدد من المذكرات الوزارية على مختلف الإجراءات المؤطرة لسيرورات التمدرس سواء على المستوى الإداري والتنظيمي أو على المستوى التربوي والبيداغوجي حيث تشير:

المذكرة الوزارية عدد 008 بتاريخ 07 أبريل 2000 حول تمدرس الأطفال المعاقين، والتي تحث جميع مديري المصالح المركزية على الأخذ بعين الاعتبار وجود التلاميذ ذوي الإعاقة والاستجابة لحاجياتهم الخاصة، وذلك عند إعداد برامجهم القطاعية مثل:

- **توفير الولوجيات الضرورية لتمكين التلاميذ المعاقين من ولوج المؤسسة وجميع مرافقها بكيفية ميسورة وملائمة؛**
- **مراجعة وتكييف النصوص والمذكرات التي تنظم الحياة المدرسية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية لمراعاة خصوصية التلاميذ المعاقين وحاجياتهم:(التسجيل، الوثائق الإدارية، الامتحانات، توقيت الدراسة، الغياب والخرجات التربوية، الأنشطة الاجتماعية التربوية)؛**
- **خلق وتفعيل إطار عمل مشترك داخل المؤسسة بمساهمة فرقاء من محيطها لضمان الإدماج المدرسي للمعاقين والدعم التربوي والمادي؛**
- **تنمية الشراكة مع الجمعيات والقطاعات الحكومية والإنتاجية في عملية دعم تمدرس المعافين؛**
- **تكوين الفاعلين التربويين في مجال الإدماج المدرسي في إطار برنامج التكوين المستمر للمدرسين.**

كما عملت الوزارة كذلك على تفعيل الآليات التنظيمية المتعلقة بإجراءات إحداث أقسام الإدماج، وتوفير شروطها المادية وظروفها البيداغوجية، حيث حددت عدة إجراءات إدارية وتنظيمية لتأهيل هذه الأقسام بحيث تصبح فضاءات تربوية تمنح الأطفال في وضعية إعاقة كافة الإمكانيات

اللوجستية والوسائل التعليمية، والبرامج المدرسية والمقاربات السيكوبيداغوجية الكفيلة بتحقيق عرض تربوي متكيف ومتلائم مع حاجيات هذه الفئة من الأطفال.

المذكرة الوزارية عدد 89 بتاريخ 19 غشت 2005 حول إجراءات الدخول المدرسي 2005/2006 نصت :

على تمتيع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالأسبقية في إطار مقاربة التمييز الإيجابي، وذلك بفتح المزيد من الأقسام المدمجة انطلاقا من الحاجات المعبر عنها، ووفق المواصفات التقنية المتعارف عليها دوليا (حوالي 1 0 تلاميذ في كل قسم مدمج)، مع توفير الظروف البيداغوجية والتجهيزات اللازمة لها بتنسيق مع شركاء الوزارة، واعتماد تنظيم تربوي للإدماج المدرسي لهذه الفئة من الأطفال.

كما أرست الوزارة عدة إجراءات إدارية وتنظيمية من أجل توفير عرض تربوي متكامل لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، من حيث إجراءات التسجيل وتهييء الفضاءات واعتماد خدمات الفريق التربوي المتعدد الاختصاصات.

وعملت الوزارة كذلك على تحديد الضوابط التربوية والبيداغوجية الكفيلة بإنجاح مسارات التمدرس لفائدة هذه الفئة من الأطفال، باعتماد آليات الملاءمة والتكييف على مستوى الزمن المدرسي والمضامين والبرامج التعليمية، وأدوات التقييم والاختبارات والامتحانات، بالإضافة إلى تقنين ضرورة اعتماد المشاريع التربوية الفردية في إطار المقاربة التشاركية المتمركزة حول الطفل في وضعية إعاقة.

المذكرة الوزارية رقم 143 بتاريخ 13 أكتوبر 2009 حول تمدرس الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة نصت على :

- **اتخاذ كافة الإجراءات والترتيبات اللازمة لتسهيل عملية تسجيل المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة؛**
- **تهيء وتجهيز فضاءات ملائمة للأقسام المدمجة الخاصة بهده الفئة من المتعلمين والمتعلمات. . . . ؛**
- **توفير الأطر التربوية المؤهلة. . . . ؛**
- **الاسترشاد بخبرات الفريق التربوي المتعدد الاختصاصات، من أجل ملائمة الزمن المدرسي والبرامج وأدوات التقويم سواء عن طريق تكييف الامتحانات وملائمتها أو اعتماد المشاريع التربوية الفردية؛**
- **ضمان استفادة المتعلمات والمتعلمين من تأطير أساتذة مختصين؛**
- **الحرص على أن تحتل الأقسام المدمجة مكانة محورية في كافة مشاريع المؤسسة؛**
- **تنمية ودعم الشراكة مع جمعيات المجتمع المدني . . . . . العاملة في هذا المجال.**

وقد انصبت المقاربة التشريعية للوزارة على تحديد وتفعيل الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية المؤطرة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال التركيز على ضرورة الاهتمام بالبرامج والمناهج التعليمية، والمقاربات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية.

وقد نصت عدة مذكرات على ضرورة ضبط واعتماد مقاربة متكيفة في إطار بناء وإعداد البرامج والمضامين والأنشطة التعلمية والاكتسابية الخاصة بهذه الفئة مع ضرورة تأهيل الحجرات الدراسية وتوفير الوسائل وتكوين الأطر الإدارية والتربوية لإنجاح سيرورات التمدرس الدامج لهؤلاء الأطفال.

المذكرة الوزارية عدد 14.039 بتاريخ 03 أبريل 2014 أكدت على :

- **تخصيص وتأهيل الحجرات الدراسية وتوفير الولوجيات؛**
- **توفير الوسائل الديداكتيكية والتجهيزات المكتبية؛**
- **تنفيذ مختلف البرامج التربوية الخاصة بهذه الفئة من المتعلمين والمتعلمات وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لها؛**
- **الإشراف من خلال الإدارة التربوية على مراقبة البرامج....؛**
- **دعم قدرات الأطر الإدارية والتربوية في إطار برامج تكوينية؛**
- **نهج مقاربة تشاركية وتشاورية مع مختلف الأطر الطبية وشبه الطبية وجمعيات المجتمع المدني في إطار تطوير البرامج التربوية المعدة لهذه الفئة.**

- **الدورية المشتركة الموقعة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الصحة رقم 14.721 بتاريخ 25 يونيو 2014 :**

«في مجال تفعيل ودعم دور اللجنة الطبية الإقليمية التابعة لوزارة الصحة وكذا دور اللجنة النيابية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمكلفة بالاستقبال والتوجيه والتتبع في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتسهيل عملية دراسة ملفات تمدرس هذه الفئة من الأطفال في الآجال المناسبة، ووضع آليات التنسيق بينهما في ما يخص التشخيص والتوجيه والتتبع»؛

- **المقررات الوزارية في شأن دفتر مساطر الامتحانات الإشهادية الصادرة بتاريخ 30 مارس 2017 الموافق لـ 01 رجب 1438 (ابتدائي عدد 011/17، إعدادي عدد 010/17 ثانوي عدد 09/17) والمتضمنة لتكييف ظروف الإجراء والتصحيح لفائدة المترشحات والمترشحين في وضعية إعاقة:**

يتبين انطلاقا مما سبق أن المغرب قد قطع شوطا كبيرا في مجال إرساء المقاربة الحقوقية والتشريعية الضامنة لإعمال حق الأطفال في وضعية إعاقة في مسار تمدرس دامج وناجح، سواء على المستوى الدستوري والحقوقي العام، أو على مستوى المقاربات التشريعية: الإدارية والتنظيمية والتربوية الكفيلة بتنزيل خدمات العرض التربوي الملائمة والمتكيفة مع خصوصيات الإعاقات لدى هذه الفئة من الأطفال، بما يضمن شروطا ناجحة وفعالة للتمدرس والتعلم والاكتساب.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن بلورة وبناء هندسة منهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، تعتبر مشروعا مؤسساتيا تربويا ضروريا لاستكمال المحددات والضوابط الحقوقية والتشريعية للتمدرس الدامج لهؤلاء الأطفال.

ثانيا : لمحة عن الدراسات والمرجعيات النظرية الدولية في مجال المناهج الدراسية للأطفال في وضعية إعاقة

تقديم:

من خلال الاطلاع على بعض التجارب الدولية في مجال إنشاء وتنظيم وتدبير أقسام الإدماج المدرسي في منظوماتها التربوية، ومحاولة الكشف عن المنطق المؤسساتي: الإداري والتنظيمي والبيداغوجي الذي تم اعتماده من طرف هذه الدول بهدف تفعيل سيرورات التمدرس الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة، وبالنظر إلى أشكال التفاوت السوسيوسياسية و الثقافية وأنماط التدبير الإداري التنظيمي للمجالات التربوية والتعليمية داخل هذه الدول، فقد تم تجنب الخوض في نوع من المقارنة بين الأنظمة التربوية، وبالتالي التركيز على المنطق المتحكم في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة داخل الأنظمة التربوية لهذه الدول، على أساس الوقوف على بعض التجارب المنهاجية والتربوية داخل بعض الدول في المنطقة العربية وأخرى على المستوى الدولي في إطار توصيف التجارب الخاصة بكل دولة في هذا الإطار.

1. تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ببعض الدول العربية

لقد انتهت نتائج الأعمال التي احتضنها اللقاء العربي حول التربية الخاصة بالرياض المملكة العربية السعودية يومي 22 و23 يونيو 2013 ، إلى أن « **الجهود المبذولة حالياً لخدمة ذوي الإعاقات بالدول العربية غير كافية لإنجاح العملية التعليميَّة وتقديمها بالشكل المطلوب، وذلك لعدم وجود مرجعيَّة علميَّة مُقنَّنة لتطوير المناهج ضمن منظومة الأنظمة التعليميَّة الحاليَّة، إلى جانب قِلَّة الإفادة من تجارب الدول المُتقدِّمة في هذا المجال، كذلك لجوء المعلِّمين والعاملين في برامج التربية الخاصة إلى الاجتهاد في وضع أجزاء المناهج والمقررات الدراسية وتنفيذها، إضافةً إلى عدم كفاية وضعف التدريب كماً وكيفاً للمعلمين أثناء الخدمة، كما أنَّ مُعظم البرامج المُقدَّمة لضمان عمليَّة دمج ذوي الإعاقة مع الأصحاء برامج تعتمد على مناهج قديمة، كما يتم إجراء تعديلات عليها بين فترةٍ وأخرى بحسب رؤية القائمين على تلك البرامج، مما يتطلب تغيير النظام التعليمي برمته، وتكييف المناهج وفق قدرات الطلاب والطالبات، وتطبيق مفهوم التربية الشاملة، إضافةً إلى إيجاد متخصصين يعملون على تكييف البيئة الصفيَّة، والمناهج، وطرق التدريس بما يتناسب مع خصائص الطلاب واحتياجاتهم؛ لضمان نجاح عمليَّة دمج ذوي الإعاقة بالأصحاء في مدارس التعليم العام**».

❖ تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية السعودية

في دراسة قام بها عبد العزيز بن محمد العبد الجبار ووائل محمد سعود بالسعودية (2002)[1]، استهدفت

1 - عبد العزيز بن محمد العبد الجبار ووائل محمد سعود استقصاء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برنامج الدمج، وزارة التعليم العالي جامعة الملك سعود، الرياض، 2002

استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاملين بالمدارس العادية و كذا معلمي التربية الخاصة تجاه دمج الأطفال في وضعيات إعاقة و المقارنة بين درجات التقبل لدى هذه الفئات الثلاثة، تبين أن هناك متغيرين يؤثران في درجة التقبل. يرتبط الأول بنوعية الفئة في حين يرتبط الثاني بنوعية الإعاقة.

وقد أبرزت الدراسة أن فلسفة التعليم بالمملكة العربية السعودية تنطلق من مبدأ كون المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمى من الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.

وأشارت الدراسة إلى أن برنامج الدمج في السعودية يتخذ أشكال مختلفة و أنه بالرغم من التأكيد على قبول التلاميذ في وضعية إ عاقة ضمن الأقسام أو المدارس العادية، إلا أنه لا توجد تشريعات وقوانين تلزم مدراء المدارس العادية والمعلمين والتلاميذ بتقبل الأطفال ذوي إعاقة في مدارسهم.

وتشير الدراسة إلى وجود ثلاثة أشكال لإحتضان الأطفال في وضعية الإعاقة مدرسيا في المملكة العربية السعودي:

- التربية في مراكز خاصة؛
- التربية في أقسام خاصة ضمن مدارس عادية؛
- التربية عبر الدمج الجزئي في الأقسام العادية؛
- غرف المصادر(الموارد التعليمية)؛
- اعتماد نظام المعلم المتجول.

وقد أكدت خلاصات الدراسة على عدم وجود صيغة أو مقاربة لهندسة منهجية متكيفة ومتلائمة مع سيرورات التمدرس والاكتساب في المدارس النظامية، وبالتالي انعدام وجود آليات للدمج ولتنزيل المقاربة البيداغوجية المطابقة له، بقدر ما هناك تركيز كبير على نماذج التربية المتخصصة في المراكز المختصة.

2. تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ببعض الدول الغربية

❖ تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية الفرنسية:

أجريت دراسة في جهة PACA الفرنسية سنة 2010 حول واقع تمدرس الأطفال والمراهقين في وضعية إعاقة[2].

وانطلقت هذه الدراسة من طبيعة ما ينص عليه قانون 102-2005 الصادر في 11 فبراير 2005 والمتعلق بالمساواة في الحقوق والإمكانيات في مساهمة الأشخاص في وضعية إعاقة وفي مواطنتهم، بحيث يجعل هذا

2 - OREAI / Etat des lieux de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés de la Région PACA, mars 2010.

القانون الشخص المعاق في مركز اهتمام المجتمع وينص على المساواة في ما يتعلق بالوصول إلى العلاج والسكن والتنقل والتمدرس والتكوين والشغل والمواطنة. كما حدد هذا القانون المسار الذي ينبغي اتباعه لتأمين حق تمدرس الأطفال.

وقد رمت الدراسة إلى ما يأتي:

- اقتراح قراءة في الممارسات المرتبطة بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، سواء في المدارس العادية أو المؤسسات الخاصة؛
- إبراز أثر قانون 2005 على اشتغال المؤسسات والمراكز الطبية-الاجتماعية وعلى المؤسسات المهنية؛
- رصد مختلف أشكال الشراكات التي تربط بين القطاع الطبي-الاجتماعي وقطاع وزارة التربية الوطنية؛
- تحديد الأدوات الميسرة لتطوير التعاون بين مختلف الشركاء المشتغلين مع الطفل في وضعية إعاقة، ومن ثم تعزيز تمدرسه؛
- صياغة توصيات حول الممارسات الجيدة في مجال المصاحبة من أجل التمدرس.

وقد أبرزت الدراسة فيما يتعلق بنمط تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ما يلي:

- إن تسجيل الأطفال في وضعية إعاقة يتم إما ضمن قسم عادي في مدرسة عمومية بشكل كلي أو ضمن بنية خاصة في مدرسة عادية بشكل كلي أيضا، وإما بالتناوب بين مدرسة عادية ومركز مختص.
- كل أنواع الإعاقة موجودة بمؤسسات التربية الوطنية ولكن بنسب مختلفة، كما أن النسب تتغير بحسب المستوى التعليمي.
- أكدت الدراسة أن هناك نمطين من التمدرس في مؤسسات التربية الوطنية : تمدرس فردي؛ حيث يتابع الطفل ذو إعاقة تمدرسه ضمن قسم عادي مع أطفال عاديين أو تمدرس جماعي، حيث يتم تسجيل الأطفال في أقسام الدمج المدرسي التي تستقبل أطفالا من الفئة العمرية 6-12 سنة أو ضمن الوحدات البيداغوجية للإدماج UPI بالنسبة لـ 12-16 سنة، ولكن لا تتم الإشارة إلى تكييف المنهاج أو ملاءمة البرامج الدراسية.
- تسجل الدراسة أنه يتم تكييف الزمن وفقا لطبيعة الإعاقات ولقدرات التلميذ، ويتضمن المشروع الشخصي للطفل تحديدا لكل المساعدات المادية والبشرية وللتجهيزات التي تعتبر ضرورية لدعم الإعاقة وبالتالي لإنجاح التمدرس ضمن وسط عادي، كما يمكن للتلميذ أن يستفيد من مساعدة تقدمها مصالح التربية المتخصصة ومن العلاج بالمنزل.
- تشير الدراسة إلى أن الأكاديمية تخصص حيزا مهما للتكوين حول التكييف المدرسي ولتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. وتتضمن التكوينات حصصا نظرية و أخرى علمية و تقنية.
- أوضحت الدراسة أن العلاقات بين المتدخلين الميدانيين المنتمين إلى القطاع الطبي- الإجتماعي أو قطاع التربية الوطنية تختلف من وضعية لأخرى.

❖ تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية الكندية

تبين إحدى الدراسات[3] أن 60% من الأطفال في وضعية إعاقة يتلقون تعليمهم في أقسام عادية وأن ربعا منهم فقط يتمدرسون في أقسام الدمج وربعا آخر بمراكز متخصصة. وتعتبر فئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم أكثر الفئات تمدرسا ضمن الأقسام العادية.

أما بالنسبة للأطر العاملة لصالح هؤلاء الأطفال فيتوزعون إلى ثلاث فئات من المدرسين، فئة المهنيين التي تضم المستشارين والمرشدين، وفئة البيداغوجيين و المنشطين و السيكولوجيين والمعالجين، أما الفئة الثالثة فتضم التقنيين والمصححين والمكلفين بالدعم وبالحراسة.

وفي جانب آخر، يذكر التقرير أن القانون ينص على ضرورة تمدرس الأطفال المعاقين والمتواجدين ضمن و ضعية صعوبة، في مجالات تأخذ بعين الإعتبار حاجياتهم، لكن مع توفير أقصى ما يمكن، كي يكون هذا التمدرس جد عادي، مع الأخذ بعين الإعتبار أيضا رغبات الأسرة، ولا نجد في النظام التربوي الكندي نوعية أو طبيعة مقاربات التكييف والملاءمة ضمن الهندسات المنهاجية المعتمدة رسميا في هذا النظام.

أما بالنسبة للتقويم، يشير التقرير إلى ما يطرح من اقتراحات حول توحيد التقويمات مع التلاميذ العاديين في المجالات التي لا تتأثر بالإعاقة، و تكييف تلك الإجراءات عندما تصبح الإعاقة مؤثرة.

❖ تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية اليابانية

تعد اليابان من أرقى دول العالم تعليماً وقد ساهم هذا النظام التعليمي في تقدمها وازدهارها في شتى المجالات، ويتماشى الدستور والقوانين باليابان مع المواثيق الدولية والتي تنص على أن التعليم يجب أن يكون مجانيا وإلزاميا من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادي، مع توفير الدعم اللازم في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وملائمة تعليمهم وفقا لحالتهم، وذلك إما في مدارس خاصة، أو أقسام مدمجة بالمؤسسات التعليمية، أو عن طريق خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة في غرف المصادر، أو في الأقسام العادية.

أما بالنسبة للمناهج الوطنية فيتم تكييفها لتلائم كل إعاقة مع توفير المواد الدراسية، والكتب المدرسية، والوسائل الديداكتيكية، وإدراج أنشطة لتعزيز الاستقلال «jiritsu - katsudo» في التربية الخاصة. ويستخدم الأساتذة في المؤسسات والأقسام الدراسية للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس تعتمد تكييف المواد التعليمية مثل: السؤال / الإجابة، الاكتشاف، حل المشاكل والتجارب وغيرها...، وهي نفس الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الأساتذة في بلدنا.

ونظرا للمستوى العالي من التكامل بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تدعم طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام وسائل تعليمية عديدة ومتطورة في جل الأقسام الدراسية، وغالبا ما يوجد مترجمين (2) للغة الإشارة في قسم واحد، ويعتمد الأساتذة على المشاريع التعليمية الفردية، وكذلك التعلم بالأقران كما يشارك المتعلمون بنشاط في جميع مواد التدريس، وللآباء دور أساسي في وضع خطة لدعم التعليم الفردي و خطة التدريس، وفي بعض الأحيان يشارك الآباء في أنشطة الحياة المدرسية جنبا إلى جنب مع أطفالهم.

(تقرير مغربي لزيارة تبادل خبرة في مجال التربية الدامجة في إطار التعاون المغربي الياباني 2013)

3- Conseil canadien de l'Apprentissage (CCA) : placement en milieu scolaire des enfant handicapes, carnet du savoir , mai 2007

خاتمة

انطلاقا من عرض التجارب الدولية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، يمكننا أن نسجل أن هناك تفاوتا كبيرا بين الدول، من حيث الفلسفة التربوية المؤطرة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة داخل كل منظومة تربوية في إقليم دولة معينة، ونفس التفاوت لاحظناه من حيث منطق تنزيل المقاربات الإدارية والتنظيمية التربوية، والبيداغوجية والتكوينية، كما لاحظنا أيضا أن التفاوت بين الدول على مستوى الأنظمة السياسية والاجتماعية، والمحددات الاقتصادية والتنموية والحقوقية تطبع محددات وموجهات تنزيل مقاربات تمدرس هذه الفئة من الأطفال.

كما سجلنا أنه داخل الأنظمة التربوية الغربية قد تم إفراز تشريعات مدرسية تخضع لآليات إدارية قانونية ولإجراءات تنظيمية تربوية، ترتكز على مبادئ حقوقية تضمن للطفل في وضعية إعاقة سياقات تربوية مندمجة ضمن المؤسسات التعليمية النظامية، وبشكل يتوافق مع حاجيات هذا الطفل، وأنواع ودرجة القصورات المتعلقة بإعاقته، على أساس تكييف العرض التربوي والخدمات البيداغوجية والمناهج التعليمية بشكل يتناسب مع طبيعة كل إعاقة، ولكن تبقى مقاربة الدمج متفاوتة بين الدول الغربية من حيث الصيغ الإدارية والتنظيمات التربوية وأشكال المقاربات البيداغوجية.

أما على مستوى الدول العربية فرغم توفر الإرادات السياسية، وأشكال التمويل الوافرة، إلا أن تجربة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة لازالت لم تحدد إطاراتها التشريعية والإدارية والتنظيمية، بشكل يضمن العرض التربوي المناسب لكل أنواع الإعاقات المعنية بالتمدرس، كما لازالت لم توفر المقاربة السيكوبيداغوجية والتربوية المناسبة لتنزيل رؤية الدمج المدرسي لهؤلاء الأطفال.

ولا يمكن أن ننكر أن المغرب قد استطاع منذ 1992 أن يطور مجموعة من المبادرات المؤسساتية التشريعية والتنظيمية والإدارية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وذلك إرساءا وتفعيلا للاتفاقيات الحقوقية الدولية في هذا المجال، وتفعيلا لسياسات إدماج هؤلاء الأطفال في المنظومة التربوية ومنحهم الحق في التمدرس وفي الرعاية التربوية والاندماج الاجتماعي والاقتصادي والمهني فيما بعد. كما أنه لا يمكننا أن نقارن بين خصوصيات المنظومة التربوية المغربية بخلفياتها السياسية والمؤسساتية وسياقات تطورها التاريخي، وبين باقي التجارب التربوية العربية والدولية، **الأمر الذي فرض علينا تأسيس مقاربة متميزة عن باقي التجارب الدولية من جهة، ومنسجمة مع خصوصيات السياقات السياسية التربوية المؤسساتية والتشريعية المغربية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من جهة أخرى، والتي حاولنا أن نقعد لها من خلال الأدوات التشريعية المسطرة في هذا الإطار، ومن خلال المعطيات والتجارب الميدانية المتوفرة في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وعلى أساس استشراف الانتقال من تجربة أقسام الإدماج المدرسي إلى المقاربة المؤسساتية الرسمية للتربية الدامجة** بسيرورات التمدرس بالمؤسسات التعليمية المغربية.

فانطلاقا من الخلاصات التي حددنا من خلالها المشترك بين التجارب الدولية والتجارب العربية في مجال التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة هذا المشترك الذي يتحدد في :

- استقبال الطفل في وضعية إعاقة في مدرسة مفتوحة وحاضنة لتمدرسه الدامج.

- تكييف الآليات المؤسساتية المدرسية : من بنيات تحتية ووسائل تعليمية، وتنظيمات تربوية، ومناهج دراسية ومقاربات سيكوبيداغوجية...، تمنح للطفل إمكانية الاستفادة من نفس العرض التربوي الذي يستفيد منه باقي الأطفال، في مجال تربوي دامج للطفل في وضعية إعاقة في الفصل الدراسي العادي؛

- تخصيص آليات مؤسساتية إدارية وتنظيمية وتربوية وطبية وشبه طبية، تمنح للطفل مختلف أنواع التعلمات الداعمة التي تمكنه من النجاح في مساره التمدرسي الدامج في إطار خصوصية إعاقته، ومع الأطفال من نفس الإعاقة.

انطلاقا من الاختيارات الدولية السالفة الذكر، وانطلاقا من المبادئ الحقوقية الدولية الداعية لإرساء مشروع التربية الدامجة لكل طفل في وضعية إعاقة ضمن المنظومة التربوية لوطنه، فقد اتجهت وثيقة الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة إلى تحقيق الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

- إرساء المشروع المؤسساتي الوطني للتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية الوطنية على المستويات الحقوقية والتشريعية والإدارية والتنظيمية والمنهاجاتية؛
- تفعيل آليات الاشتغال التربوية، والسيكوبيداغوجية والديداكتيكية المتضمنة لآليات التكييف والملاءمة للبرامج التعليمية مع خصوصيات الإعاقات المعنية بالتمدرس مع مختلف المقتضيات الإجرائية المرتبطة بها على مستوى تنظيم الزمن التربوي، وتخطيط وبرمجة وضعيات وأنشطة التعلم، وتدبيرها البيداغوجي، وضيغ التقويم المناسبة، ومختلف إمكانات احتضان الطفل في وضعية إعاقة ضمن فضاءات الحياة المدرسية.

ثالثا: نتائج تشخيص الوضعية الراهنة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

مقدمة :

لقد كان من أهم الخطوات المنهجية الإجرائية التي اعتمدت عند الشروع في بناء الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ضرورة الوقوف عند طبيعة وواقع سيرورات تمدرس هؤلاء الأطفال في المؤسسات المدرسية المغربية، سواء على مستوى الإجراءات والتدابير الإدارية والتنظيمية المؤطرة لهذا التمدرس، أو من حيث المقاربات المعتمدة في هندسة التعلمات المقترحة على هؤلاء الأطفال والتدابير الديداكتيكية والبيداغوجية المتعلقة بها، وذلك من أجل التمكن من بلورة رؤية موضوعية حول العرض التربوي الحالي الذي يقدم لهذه الفئة من أبناء المغاربة في سياق المدارس المغربية.

ونقدم فيما يلي أهم خلاصات ونتائج هذه الدراسة التشخيصية:

❖ **على مستوى التحديد الرسمي للمفاهيم المؤطرة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة:**

تم تسجيل تعدد الاصطلاحات والمفاهيم المستعملة في المذكرات والإجراءات الإدارية والتنظيمية والتربوية التي تمت بلورتها في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ويمكن أن نسجل في هذا الإطار ما يلي:

- عدم وجود مفهوم مؤسساتي رسمي واضح ومتفق عليه حول التسمية المفترض اعتمادها فيما يتعلق بالأشخاص/الأطفال في وضعية إعاقة (مفهوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة/الأطفال المعاقون/ الأطفال في وضعية إعاقة)؛
- عدم إرساء مقاربة وطنية مؤسساتية وسوسيوتربوية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، إذ لازال لم يحسم الأمر فيما يتعلق بأنواع المقاربات الحاضرة في الميدان من حيث المرجعية العلمية النظرية والوظيفية: (**التربية المتخصصة Education spécialisée، تربية الإدماج المدرسي Education d'intégration ، التربية الدامجة Education inclusive**)، حيث نجد أن السياق المدرسي العمومي يعتمد مجموعة من الرؤى والمقاربات والمفاهيم التربوية والتنظيمية والبيداغوجية الغير واضحة نظريا وإجرائيا: الدمج الجزئي الدمج الكلي... إلخ.

❖ **واقع التنزيل المؤسساتي للإجراءات التنظيمية المعتمدة في إحداث وتدبير أقسام التمدرس الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة:**

تم رصد عدة تفاوتات من حيث الإجراءات المؤسساتية التدبيرية والإدارية في مجال فتح أقسام الإدماج المدرسي المعتمدة حاليا، وإجراءات تسجيل الأطفال في وضعية إعاقة بالمدرسة المغربية وهذا راجع إلى :

- الارتهان بالخريطة المدرسية وإعطاء الأولوية للأقسام العادية وعدم منح التسهيلات لفتح قسم الإدماج؛

- قلة الحملات التحسيسية والتعبوية في مجال استقطاب وتشجيع تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وعدم تشجيع عمليات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالمجالات القروية؛
- تسجيل الطفل في وضعية إعاقة بنفس الإجراءات المتبعة في الوضعيات العادية، دونما اعتماد لملف طبي أو تشخيص لطبيعة الإعاقة؛
- فتح قسم الإدماج المدرسي على أساس تجميع بعض الأطفال في وضعية إعاقة دونما اعتبار لتفاوت الإعاقات، وتخصيص قسم عادي وعزله عن باقي الأقسام الأخرى وعن مختلف أنشطة الحياة المدرسية، وعدم إدراجه ضمن المشروع التربوي للمؤسسة؛
- غياب الولوجيات، وعدم توفر أقسام الإدماج على التجهيزات والوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية المنسجمة مع طبيعة الأنشطة والاكتسابات الخاصة بكل إعاقة.

❖ **أشكال التنظيم البيداغوجي للفضاء ولزمن التعلمات بأقسام الإدماج المدرسي**

لقد لوحظت عدة تفاوتات على مستوى المقاربات والإجراءات التنظيمية البيداغوجية لمجال أقسام الإدماج حيث سجل:

- تراوح عدد التلاميذ بين 4 إلى 20 تلميذ أي بمعدل 11 تلميذ في وضعية إعاقة بقسم واحد؛
- تواجد أصناف غير متجانسة من الإعاقات ضمن نظام صفي تقليدي مع انعدام أية صيغ لتنظيم مكيف للفضاء والمقاعد وأماكن/وضعيات التعلم المطابقة لصنف الإعاقة؛
- أما على مستوى الزمن المدرسي فقد لوحظ أيضا تعدد صيغ التنظيم الزمني المدرسي وإيقاعات التعلم بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة، إذ ليس هناك صيغة موحدة نظرا؛
- لعدم وجود إقرار لدى الإدارة المدرسية ولدى المفتشين باعتماد استعمالات الزمن الخاصة بأقسام الإدماج المدرسي الموجودة حاليا، بالإضافة إلى غياب أية إجراءات تنظيمية رسمية في مجال تأطير وتوجيه التنظيم الزمني لإيقاعات التعلم والاكتساب بأقسام الإدماج من طرف الإدارة والمفتشين التربويين.

لتعدد صيغ برمجة وتنظيم الزمن المدرسي وإيقاعات التعلم المقترحة على الأطفال في وضعية إعاقة وفق الصيغ التالية:

* العمل كل يوم بفترتين زمنيتين: فترة صباحية وفترة مسائية؛
* العمل بنظام الفترة الصباحية س8 إلى س12؛
* العمل بنظام التوقيت المستمر من س9 إلى س3 بعد الزوال).

❖ **مجالات وبرامج ومضامين أنشطة التعلم والاكتساب:**

لقد تم الوقوف على عدة أشكال من عدم التنظيم وعدم الوضوح فيما يتعلق بالمجالات، والمضامين والبرامج التعليمية المقترحة في الزمن المدرسي للتعلم والاكتساب الخاص بالأطفال في وضعية إعاقة حيث سجل ما يلي:

- عدم الانطلاق من طبيعة وخصوصية الإعاقة، وحاجيات التعلم والاكتساب لديها، وبالتالي عدم وجود أية مرجعيات كفايات أو أهداف تؤطر وتوجه مسارات التعلم لهؤلاء الأطفال؛
- عدم تحديد لمجالات ومضامين التعلمات والاكتسابات الأساسية والداعمة بحسب أصناف الإعاقات المتواجدة بالمدرسة المغربية؛
- اعتماد كلي أو جزئي على بعض المضامين الغير منسجمة أو مكيفة مع طبيعة الإعاقة المستهدفة، والتي تقتطع من بعض الكتب المدرسية وكراسات التعليم الأولي والابتدائي، كما لوحظ أن تقديم أنشطة للتعلم والاكتساب يتم وفق مبادرات ارتجالية خاصة بدون أية مقاربة سيكوبيداغوجية أو ديداكتيكية مكيفة.

❖ **مقاربات التدبير البيداغوجي للتعلمات بأقسام الإدماج المدرسي:**

لقد تم الوقوف كذلك على غياب وضوح التصور النظري والإجرائي لمقاربات التدبير السيكوبيداغوجي والديداكتيكي لسيرورات التعلم والاكتساب المقترحة على الأطفال في وضعية إعاقة ويتجلى ذلك في :

- عدم تدبير التعلمات انطلاقا من البعد الفارقي لأنواع الإعاقات؛
- عدم التجانس في أهداف التعلمات وأنواعها بحيث قد تم الاشتغال بنفس الأهداف مع إعاقات مختلفة ومتفاوتة في الدرجة وأنواع القصور والحاجيات؛
- عدم اقتراح واعتماد التدبير البيداغوجي لأنشطة الحياة المدرسية الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة؛
- عدم اعتماد المقاربة السيكوبيداغوجية للتعلمات بالمشروع البيداغوجي الفردي نظرا لعدم تمكن المدرسين والمدرسات من صيغ بنائه وإجراءات تدبيره الديداكتيكية والبيداغوجية؛
- اعتماد مجموعة غير متجانسة من الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية عند تقديم الحصص الدراسية للأطفال في وضعية إعاقة، أو على مستوى الممارسات المهنية للمدرسين عموما.

❖ **ليس هناك إجراءات تقويم معتمدة في قسم الإدماج المدرسي:**

رغم الاجتهادات الأخيرة التي بذلتها الوزارة من أجل توفير آليات ومقاربات تنظيمية في مجال التقويم الخاص بسيرورات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، إلا أنه يمكن الوقوف عند ملاحظة أساسية وهي غياب المقاربة البيداغوجية المؤسساتية الرسمية في مجال التقويم والدعم والمعالجة بأقسام الإدماج للأطفال في وضعية إعاقة وذلك :

- على مستوى اعتماد أدوات تقويم التعلمات المتكيفة مع كل أصناف الإعاقات خلال سيرورات التعلم بالإضافة إلى غياب مقاربات الدعم والمعالجة وتقوية الاكتسابات والارتقاء بتطوير التعلمات عبر التقويم التكويني، وذلك من أجل قياس درجات تطور الاكتسابات عند الطفل في وضعية إعاقة، أو على مستوى التقويم من أجل اتخاذ قرارات الترقي والانتقال من مستوى دراسي إلى أعلى، وبالتالي على مستوى إجراءات الامتحانات الإشهادية، وهنا يمكن استثناء أطفال الإعاقات البصرية والسمعية.

❖ **صيغ التأطير الإداري والتربوي والتكويني الخاصة بالفاعلين في مجال الإدماج المدرسي:**

رغم ما قدمته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي من مقاربات مؤسساتية تشريعية وإدارية وتنظيمية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة منذ 1998، إلا أنه يلاحظ في هذا الإطار أن مجال التدريس الخاص بتفعيل حق هؤلاء الأطفال في التمدرس لم يحظ بالمقاربة التأطيرية الإدارية والتنظيمية والتربوية المناسبة من حيث :

- تكوين أطر التفتيش في مجال تأطير ومراقبة أقسام ومدرسي الأطفال في وضعية إعاقة وتكليفهم رسميا بذلك.
- تكوين أطر الإدارة التربوية في مجال التأطير الإداري والتنظيمي والتربوي لأقسام الأطفال في وضعية إعاقة .
- التكوين الأساس والمستمر للمدرسين والمدرسات العاملين في أقسام الأطفال في وضعية إعاقة.

❖ **أشكال التكامل بين الفرقاء المتدخلين في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة:**

إذا كان تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة يقتضي مقاربة تشاركية تكاملية بين الفرقاء التربويين، والفريق الطبي والشبه طبي، والأسرة، وجمعيات المجتمع المدني، من منطلق التدخل التشاركي المتمركز حول الطفل في وضعية إعاقة من أجل إنجاح تمدرسه، فإنه قد تم تسجيل عدة أشكال من عدم التنسيق، وعدم التكامل، والتنافر بين أشكال التدخل المقدمة من طرف هؤلاء المتدخلين، إذ ليس هناك انسجام بين الفريق الإداري والتأطيري والتربوي المشرف على أقسام الدمج المدرسي، وبين باقي الفرقاء المتدخلين من حيث نوعية وطبيعة التدخل التربوي الناجع، وصيغ تنظيمه وأجرأته وظيفيا لخدمة أهداف التمدرس الدامج للأطفال في وضعية إعاقة.

رابعا: المرجعيات النظرية والتربوية العامة المؤطرة للهندسة المنهاجية

مقدمة:

لقد تم تناول موضوع تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بشكل علمي منذ القرن التاسع عشر، وذلك وفق مقاربات متفاوتة يتداخل فيها البعد الطب الإكلينيكي والسوسيوتربوي والسيكوبيداغوجي بأشكال متعددة، مما أعطى لهذا الموضوع صيغا متفاوتة من التعقيد على المستوى النظري والتطبيقي، ويجب في إطار هذه الهندسة المنهاجية أن نعتمد مرجعية محددة تؤطر المقاربة النظرية والمفاهيمية التي ستعتمد على المستويين المؤسساتي والتنظيمي والتربوي.

البعد الأول: المقاربات والمفاهيم العامة المعتمدة في الهندسة المنهاجية

تتجه هذه الهندسة المنهاجية إلى بلورة تصور جديد للمنهاج الذي يمكن اقتراحه واعتماده لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة في إطار **مشروع التربية الدامجة**، ومن تم فإن مفهوم الهندسة المنهاجية ومفهوم هندسات التعلمات ومفهوم المنهاج الدراسي المتكيف والمتلائم مع أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس، نعتبرها أدوات مفاهيمية عامة تؤطر للمقاربة العلمية والتربوية التي تتأسس ضمن إطارها هذه الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة ونعرضها كما يلي:

❖ **مفهوم الهندسة المنهاجية**

يرتبط مفهوم الهندسة المنهاجية بحقل دلالي واصطلاحي متعدد المناحي والأبعاد، ولأجل ضبط دلالته الإجرائية الوظيفية في هذه الوثيقة يمكن الاعتماد على المحددين التاليين:

- **محدد هندسة التعلمات**، وهي اصطلاح سيكوبيداغوجي ظهر مع البنائية الجديدة والتيار المعرفي، والذي يرى أن أي تعلم أو سيرورة اكتسابية إلا وتقترن بمرجعية الخصوصيات السيكولوجية والسيكونمائية للطفل المتعلم من جهة، وبمرجعية أنواع مضامين التعلمات والاكتسابات المراد برمجتها خلال هذه السيرورة من جهة أخرى، على أساس أن لكل سيرورة تعليمية تعلمية هندسة محددة تبنى على أساس خصوصيات الطفل/الأطفال المتعلمين كفئة مستهدفة، وعلى أساس حاجياتهم ووضعياتهم الصحية والنمائية، وأهداف تعلماتهم، ونوعية البرمجة القصيرة أو الطويلة المدى لزمن هذه التعلمات والنتائج المتوقعة كمخرجات لهذه السيرورة التعلمية.

إن أية هندسة للتعلمات والاكتسابات، هي تخطيط دقيق وبرمجة محددة ومهدفة لمنطق التعلمات والاكتسابات المتوافقة والمتكيفة مع الطفل في وضعية إعاقة من جهة، والمنسجمة مع المنطق المؤسساتي من جهة أخرى.

فالمدرسة المغربية إن كانت قد فتحت سياقات منظومتها التربوية والتعليمية المؤسساتية لكل أبناء المغاربة، فهي قد حددت لهم الضوابط السوسيوسياسية والسوسيوتربوية والإدارية، والتنظيمات التربوية والبيداغوجية لتنزيل هذه الهندسة إجرائيا في الفصول الدراسية.

فهي بهذا المعنى تشكل المنطق التنظيمي والتأطيري والتربوي لمسارات التعلم والاكتساب لفائدة الأطفال المغاربة ومن ضمنهم أطفال في وضعية إعاقة.

• **محدد المنهاج الدراسي** : وهو يحيل على طبيعة الاختيارات والتوافقات وأشكال الانتقاء التي تقوم بها الأجهزة الرسمية المختصة، لتحديد طبيعة ونوعية مضامين التعلمات المستهدفة، والمراد تقديمها لهذه الفئة أو تلك من المتعلمين المنضوين ضمن إطار سلك تعليمي محدد أو مستوى دراسي معين.

إن المنهاج هو نسق متكامل من المكونات والعناصر البنيوية، يخضع في الغالب إلى الضوابط الحقوقية والمؤسساتية والتشريعية، وبالأخص المحددات السوسيوسياسية والسوسيوثقافية الموجهة لهذا المنهاج من جهة، والموجهات السيكوبيداغوجية والتربوية المؤطرة للأسلاك التعليمية والمناهج الخاصة بها، ومن تم البرامج التعليمية المتعلقة بالمستويات الدراسية ضمن أي سلك من جهة أخرى.

ولذلك يبقى المنهاج الدراسي مطبوعا بخصوصية السلك والمستوى الدراسي المستهدف، إن على مستوى المضامين والبرامج أو على مستوى الأهداف والكفايات المراد بناؤها وتحقيقها عند مخرجات السلك التعليمي.

فالمنهاج يمكن اعتباره بعدا نسقيا مؤسساتيا يرسم أكثر من مسار أو سيرورة أو أبعاد لكي يحقق هذه الأهداف السوسيوسياسية المسطرة من طرف الدولة، والمترجمة عمليا من طرف المؤسسة التعليمية.

أما الهندسة المنهاجية فهي التصور التنظيمي التشريعي والإداري والتربوي والبيداغوجي، الذي يعتمده فرقاء الفعل التربوي التعليمي/التعلمي من مسؤولين إداريين وتربويين لإنجاح مسار تعليمي/تعلمي محدد، والذي يتضمن المكونات الأساسية التالية: (تشخيص مواصفات الدخول والولوج إلى السلك التعليمي – تحديد جانبية المتعلم وتشخيص حاجيات التعلم– ضبط وإعداد مرجعيات الكفايات والأهداف التعلمية – ضبط وإعداد مرجعية عدة التعلمات والاكتسابات «المجالات والمضامين والبرامج التعليمية»– ضبط المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية لتدبير التعلمات – ضبط أدوات التقويم بمختلف أنواعه).

فالهندسة المنهاجية هي التصور الذي يفعل المنطق المؤسساتي الرسمي ومنطق الاشتغال عند كل الشركاء الإداريين والتربويين، من أجل تأطير وتوجيه السيرورات التعليمية/التعلمية المقترحة على الطفل المغربي أيا كانت طبيعته أو إعاقته.

❖ مفهوم الإعاقة والطفل في وضعية إعاقة (إشكالية التعاريف):

تعددت التعريفات والتناولات التي حاولت الاقتراب دلاليا وإجرائيا من مفهوم الإعاقة، ويمكن أن نحدد في هذا الإطار عدة مقاربات قدمت منظورات مرجعية لتعريف الإعاقة وهي كالتالي:

- **التعريف حسب التصنيف الدولي للإعاقة CIH/1980** [1]: حيث تتحدد الإعاقة كمرض أو اضطراب يؤدي إلى قصور في بعض الأعضاء أو وظائفها، مما ينتج عنه عجز في النشاط أو الأنشطة المتعلقة بهذه الأعضاء، ويؤدي إلى نقص في الدور الفردي اتجاه الذات أو داخل المجتمع. ويعتبر القصور هنا كفقدان أو اختلال هيكلي وظيفي لعضو أو مجموعة أعضاء الجسم، مما قد يؤدي إلى عجز أي تقليص جزئي أو كلي للقدرة على القيام بالنشاط الفردي في حدوده العادية مثلا: (عدم القدرة على المشي أو الجري أو النهوض . . .إلخ، وغالبا ما ينتج عن هذا عدة أشكال من النقص بمعنى المنع أو عدم القدرة على القيام بالأدوار الاجتماعية العادية مثل متابعة الدراسة، أو ممارسة الرياضة أو الحصول على شغل.

- **التعريف حسب التصنيف الدولي للوظائف CIF/2001** [2]: يعرف الإعاقة باعتبارها ناتجة عن مشاكل صحية (مرض أو اضطراب)، تؤثر على بنية الجسم ووظائفه، وتحد من نشاط الفرد (إنجاز عمل أو تنفيذ مهمة أو القيام بسلوك إرادي أو يرتبط بتعليمة أو في إطار تفاعلي اجتماعي)، وتقلص أو تنقص من إمكانات مشاركته في محيطه البيئي والاجتماعي.

- **التعريف حسب سيرورة إنتاج الإعاقة PPH** [3]: ويتحدد تعريفها في الأسباب وعوامل الخطر التي ترتبط بإصابة أو تأثير على سلامة وتطور الشخص (حوادث الولادة – الأمراض الوراثية – الإصابات المرضية عند سن مبكرة – الحوادث الاعتراضية مثل حوادث السير مثلا. . .)، وينتج عن هذه الأسباب نقص أو تغيير جزئي أو كلي في عضو ما، الأمر الذي قد يتحول إلى قصور جسدي أو حسي أو ذهني، قد ينتج عنه ضعف جزئي أو كلي للقدرة الفردية على القيام بنشاط ما: كمثال القصور الجسدي = صعوبة القيام بالحركات، القصور البصري = صعوبة النظر، القصور السمعي = صعوبة السمع، القصور الذهني = صعوبة إنجاز العمليات الذهنية وصعوبة التفكير المنطقي. . .إلخ.

- **تعريف منظمة الأمم المتحدة ONU/2006** [4]: الإعاقة هي قصور ناتج عن اختلال أو فقدان أو شذوذ أو غياب أو اضطراب في الأعضاء الفيزيولوجية أو النفسية وفي وظائفها، مما ينتج عنه عجز وظيفي: (استحالة أو محدودية القيام بنشاط ما وقد تضيف المعيقات الاجتماعية كالقوانين والعوائق المادية في المحيط كانعدام الوسائل والولوجيات. . .، وعدم تكيف محيط التفاعل الاجتماعي مع خصائص وحاجيات الإعاقة . . .، وحواجز أخرى تحد من إمكانية مشاركة الفرد في المجتمع كما تنص على ذلك المادة الأولى من اتفاقيات حقوق الأشخاص ذوي إعاقة.

---

1 – د. بودار حميد وآخرون: عدة التكوين الخاصة بتقوية ودعم كفايات مهنية للمدرسين في مجال التربية الدامجة، منشورات منظمة UNICEF و Handicap International بتعاون مع وزارة التربية الوطنية–المغرب، نونبر 2015، ص 26 بتصرف.

2 – نفس المرجع، ص 28.

3 – نفس المرجع ، ص 27.

4 – نفس المرجع ، ص 29.

انطلاقا من التعاريف السابقة، يمكن تعريف الطفل في وضعية إعاقة باعتباره ذلك الشخص الذي تعرض لاختلال وظيفي فيزيولوجي أو سيكولوجي أو الاثنان معا، ونتج عنه قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكانات وقدرات الطفل الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية والتفاعلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية، الاعتيادية أو المدرسية أو الأنشطة الحياتية والاجتماعية الأخرى.

❖ **المقاربات العلمية التي أطرت مفهوم الإعاقة:**

يمكن أن نؤكد على أن نظرة المجتمعات والمنظمات الدولية على اختلافات أنواعها إلى الطفل في وضعية إعاقة قد حكمتها تاريخيا ثلاثة أنواع من المقاربات منها:

- **المقاربة الطبية** التي تنظر إلى الإعاقة كاختلال وظيفي جسدي أو ذهني ينتج عنه قصور في الأداء البشري، هذا الاختلال الذي له أسباب عضوية قد تكون مرتبطة بالذات أو بالعوامل الخارجية، يستدعي على المستوى الطبي والعلاجي مقاربات متخصصة، أما على المستوى التربوي فيستدعي كذلك مقاربة تربوية تخصصية: التربية المتخصصة Education spécialisée : تعنى بتأطير الطفل طبيا لكي يحقق الاستقلالية، ويتمكن من بعض القدرات والمؤهلات والسلوكيات التي تضمنها التنشئة الاجتماعية.

- **المقاربة الحقوقية** وهي تنظر إلى أن الطفل في وضعية إعاقة قد يتعرض إلى نظرة وأفعال تمييزية، عندما يقصى من المدارس، أو يواجه غياب ولوجيات معمارية أو عدم توفير المعدات الادماجية، أو يواجه عدم تكييف البرامج المدرسية، أو عندما يفتقر إلى المواكبة الفردية والتأطير السوسيوتربوي والسيكوبيداغوجي المناسب، كل هذا يمثل إهانة للكرامة الإنسانية للطفل (وفقا للفقرة الثانية من المادة 2 من العهد الدولي)، وقد يؤدي هذا إلى المس بحقوق هذا الطفل خاصة الحق في التمدرس، وعدم قبول كل تفرقة أو استثناء أو تقييد بدافع الإعاقة، أو الحرمان من مناهج تربوية مكيفة وبرامج متلائمة، أو يتعرض إلى التمييز السلبي، وتقليص الاعتراف والتمتع بالحق في التعلم والتعليم الإلزامي المجاني الميسر الولوج، والذي ينطلق من مبادئ مقاربة التربية الجامعة كمرتكز قاعدي لحقوق الإنسان.

- **المقاربة الاجتماعية** : وهي تنظر إلى الإعاقة ليس كموضوع وكظاهرة طبية، بل كإشكالية تتعلق بالواقع الموضوعي للشخص المعاق ضمن محيطه الاجتماعي، **فالإعاقة لا ينظر إليها كأعراض باثولوجية بل كعوائق اجتماعية، فالإعاقة هي أساسا نتاج للعوائق والحواجز الاجتماعية:** مثل عدم توفير الإمكانات في التربية المندمجة والدامجة، وعدم توفير الولوجيات، وتكافؤ الفرص، وتحييد الحواجز، وتغيير العقليات وأشكال التمييز السالب، وعدم تهيئ الخدمات الدامجة الضرورية داخل الأسرة، داخل المدرسة، في المرافق العمومية، وفي الشارع العمومي.

❖ أنواع المقاربات التربوية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة:

تعددت أنواع المقاربات التربوية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ويمكن التمييز في هذا الإطار من حيث المقاربات بين :

- **مقاربة التربية المتخصصة Education Spécialisée:** ويحيل هذا النوع من التربية على المقاربة الطبية التخصصية، ذات الصلة بنوعية العلاج أو الرعاية الطبية المقترنة بصنف الإعاقة، كما يرتبط برؤية خاصة للسيرورة التربوية التي تربط تربية الطفل بوضعه في مركز أو مؤسسة متخصصة، بالنظر إلى كون مقاربة المراكز المتخصصة تكون أكثر ضبطا لأنواع التدخل الطبي، وللطرق التربوية المتخصصة المعتمدة بناء على أدوات أو إجراءات متكيفة حسب كل نوع من أنواع القصور عند الطفل في وضعية إعاقة، كما تعتمد هذه المراكز المختصة على مقاربات وطرق علاجية وبيداغوجية متخصصة، غالبا ما تتجه إلى تدريب الطفل على الاكتسابات الأساسية التي تؤهله للاستقلالية، وتملك السلوكيات المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، وتنمية القدرات الضرورية للتفاعلات مع الذات والمحيط المادي والاجتماعي ومع الآخرين.

- **مقاربة تربية الإدماج Education Intégratrice/Intégration :** وهي تتجه إلى اعتماد مقاربة تضمن للأطفال في وضعية إعاقة الحق في التمدرس، وفي مقعد داخل المدرسة العمومية، ضمن أقسام معزولة وببرامج متفاوتة من حيث النوعية والخصوصية والكم والكيف، وغالبا ما تكون هذه الأقسام غير متكيفة من حيث الفضاء والوسائل والولوجيات مع حاجيات وخصوصيات هذه الأطفال، كما أنها لا تعتمد على تنظيم تربوي متكيف مع أنواع الإعاقة، ولا ترتكز على مناهج دراسية ومقاربات بيداغوجية متكيفة ومتلائمة مع إيقاعات التعلم وأنواع القصور لدى الأطفال في وضعية إعاقة.

إن أقسام الإدماج المدرسي CLIS كما تم إرساؤها في المدارس المغربية ليست إلا حجرات دراسية معزولة عن الحياة المدرسية، تم فيها وضع وتجميع أطفال في وضعية إعاقات متفاوتة بدون أدنى إجراءات التكييف والملاءمة التنظيمية والتربوية والمنهاجية والبيداغوجية، وبالتالي بدون تنظيم أو تأطير بيداغوجي يعتمد على أفق واعد لإنجاح تمدرس هؤلاء الأطفال، عبر مسارات الارتقاء المدرسي، كما هو الحال في النموذج المدرسي الطبيعي في كل المدارس العمومية المغربية.

- **مقاربة التربية الدامجة Education Inclusive: وهي مقاربة تربوية لها شروطها المؤسساتية والتشريعية والإدارية، والتنظيمات التربوية والبيداغوجية التي تسمح بإقرار وتنزيل حق الطفل في وضعية إعاقة في تربية دامجة ضمن الإطار المدرسي والمجتمعي الخاص به، وذلك بضمان إزالة كل الحواجز والعوائق القانونية والمادية أمام حق الطفل في مسار وسيرورة التمدرس النظامي الطبيعي بالمدرسة العمومية، بحيث يصبح لزاما على المجتمع بكل هيئاته، وعلى المنظومة التربوية أن تكيف مجمل مقارباتها ومناهجها وبرامجها التعليمية، وإجراءاتها التنظيمية الإدارية والتربوية، وكل مقارباتها البيداغوجية، وكل أشكال تكوين المدرسين العاملين فيها، لكي تجعل الفعل التربوي المدرسي يدور حول مركزية حاجيات الطفل في وضعية إعاقة، من أجل تحقيق نجاحه في مسار التمدرس عبر سنوات السلك الابتدائي والسلك الإعدادي على الأقل وهذا هو جوهر مسار التربية الدامجة للطفل. .**

ويمكن أن نعتبر المقاربة المعتمدة على نموذج التربية الدامجة من النماذج التي راهنت بها الدول على سياسة تربوية إرادية، تطمح إلى جعل العرض التربوي يتجه نحو إعمال مبدأ تكافؤ الفرص، وجودة المناهج والبرامج ومقاربات التدريس والتعليم والخدمات التربوية، وبالتالي إلى جعل الطفل في وضعية إعاقة كهدف استراتيجي للتأهيل من أجل الدمج المدرسي.

البعد الثاني: الاختيارات المؤسساتية التربوية المؤطرة للهندسة المنهاجية

لقد حددت المنظومة التربوية المغربية اختياراتها الاستراتيجية في إطار إعمال حق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس والتعليم الدامج، وذلك انطلاقا من المقاربات العلمية في هذا المجال، وعبر الاطلاع على تجارب المنظومات التربوية الدولية في هذا الإطار.

وعلى هذا الأساس فقد تم اعتماد عدة مرتكزات علمية نظرية وإجرائية ضمن إطار هذه الهندسة المنهاجية، ترتبط بتفعيل حق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس، والاستفادة من عرض تربوي يتفاعل مع مبادئ التربية الدامجة، ويتأطر داخل حقل الاشتغال التربوي والسيكوبيداغوجي والديداكتيكي الذي تتأسس عليه المقاربة المنهاجية المتكيفة مع الأطفال في وضعية إعاقة.

ويمكن تقديم هذه المرتكزات المرجعية من حيث البعد المؤسساتي والتربوي على أساس الفصل بين التصورات التالية:

أولا: ضرورة الفصل ضمن هذه الهندسة المنهاجية بين **التربية المتخصصة/التخصصية**، ومكانها هو المراكز الطبية المتخصصة، والتي تعتمد مقاربات علاجية إكلينيكية طبية وشبه طبية وتربوية، ضمن إطار إرساء الاكتسابات القاعدية عند الطفل في وضعية إعاقة، والضامنة لإمكانية استقلاليته واكتسابه للحد الأدنى من أهداف التنشئة الاجتماعية، وبين **التربية المدرسية** المقدمة ضمن العرض المؤسساتي الرسمي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالمدارس العمومية المغربية في إطار توجهه التربوي الدامج.

وفي هذا الإطار وجب التذكير بأن التربية المتخصصة هي مقاربة طبية تقوم على مبدأ عزل الطفل في وضعية إعاقة ضمن إطار رعاية طبية علاجية وتربوية في آن واحد مع مجموعة أطفال من صنف إعاقته، مع التركيز بدرجة عالية على التعلمات الداعمة Apprentissage de soutien أولا ثم التعلمات التنشئوية Apprentissages de socialisation ثانيا أو المسار التكاملي بينهما.

ثانيا: الرغبة في تجاوز التجربة الإدارية والتنظيمية والتربوية التي اعتمدت ضمن مقاربة أقسام الإدماج CLIS، والتي بقيت ضمن إطار عزل من درجة ثانية، يتم في إطاره تخصيص أقسام للأطفال في مختلف أصناف الإعاقات ومستوياتها ولكن بدون تأطير تربوي مكيف ولا برامج تعليمية متلائمة ولا هندسة منهاجية مبنية على احترام خصوصيات الإعاقات المعنية بالتمدرس، وبدون مقاربة في التقويم والارتقاء التطوري للطفل في مستويات التمدرس ضمن السلك الابتدائي، وبدون منظور للدمج التربوي بالمعنى السوسيومؤسساتي، ومن هذا المنطلق تمت بلورت وبناء هذه الهندسة المنهاجية بهدف الانتقال إلى **نموذج التربية الدامجة** Education d'inclusion .

ثالثا: إرساء الهندسة المنهاجية بكل أصنافها الفرعية الخاصة بكل إعاقة ضمن إطار **مقاربة التربية الدامجة** Education inclusive ، وذلك على أساس اعتماد الاختيارات الإدارية والتنظيمية والتربوية التالية [5]:

- **تبني المقاربة الحقوقية والعلمية للتربية الدامجة القائمة على حق الطفل في تمدرس دامج ومندمج ضمن السياقات المؤسساتية السوسيوتربوية للمدرسة العمومية بكل أبعادها المرجعية الإدارية والتنظيمية والتربوية؛**
- **اعتماد هندسة منهاجية تؤطر وتنظم إداريا وتربويا مسارات التعلم والاكتساب للأطفال في وضعية إعاقة بحسب أصناف الإعاقات وخصوصياتها وإيقاعاتها في التعلم والاكتساب؛**
- **اعتماد منطق مؤسساتي منظم ومهدف يضمن حق الطفل في تمدرس دامج يرتكز على سيرورة التأهيل في مجال التعلمات الأساس والداعمة من أجل الدمج الإرتقائي للطفل في مستويات التمدرس بالابتدائي؛**
- **اعتماد ملمح محدد للدخول إلى المؤسسة المدرسية بهدف التأهيل للدمج المدرسي عند نهاية المرور بالزمن التربوي لعملية التأهيل حسب خصوصيات كل إعاقة؛**
- **ربط الهندسة المنهاجية المقترحة بقسم التربية الدامجة (Classe de l'Education Inclusive/CEI)، باعتباره فضاءا تربويا يتجاوز بنية أقسام الادماج CLIS، ويكون متكيفا مع السيرورات السيكوبيداغوجية للتعلم والاكتساب الخاصة بمختلف أصناف الإعاقات وخصوصياتها وحاجاتها، من أجل ضمان الحق في التمدرس المبني على تكييف المنهاج من جهة، وضمان الحق في النجاح في المسار المدرسي عبر آلية الدمج الارتقائي من جهة أخرى؛**
- **بناء وهيكلة الهندسة المنهاجية بحسب طبيعة وخصوصية كل إعاقة على حدة، على أساس الربط بطبيعة كل إعاقة وخصوصياتها، بناء على مرجعية الكفايات الأساس والكفايات المستعرضة الموحدة بين كل الأطفال من كل أصناف الإعاقات؛**
- **اعتماد آليات التكييف والملاءمة على المستويين البيداغوجي والديداكتيكي مع أجرأتها ضمن سياق الإعاقة الواحدة وخصوصياتها وإيقاعاتها في التعلم والاكتساب؛**
- **إرساء وتكييف إجراءات بناء وإعداد المشروع البيداغوجي الفردي PPI على المستويين التنظيمي والتربوي والبيداغوجي حسب طبيعة كل إعاقة؛**
- **ضبط وتكييف إجراءات التقويم التطوري الارتقائي الذي يسمح بنتيجتين اثنتين :**

- تمكين الطفل من الانتقال من قسم التربية الدامجة (CEI) إلى القسم الأعلى الذي سيدمج فيه؛

- تمكين الطفل من الارتقاء والانتقال عبر مستويات التعليم الابتدائي اعتمادا على آليات تقويمية ملائمة ومكيفة مع كل صنف من أصناف الإعاقة ضمن مقاربة دامجة.

5 - يمكن الرجوع إلى التفاصيل في الخطاطات البيانية التالية.

القسم الثاني:

المحددات الإدارية والتنظيمية والتربوية للهندسة المنهاجية

تقديم:

إن مقاربات وإجراءات إعمال حق التمدرس للأطفال في وضعية إعاقة تتفاوت من حيث السياقات السوسيوسياسية والتشريعية والمؤسساتية من دولة إلى أخرى، كما أن هذا الواقع يتغير حسب المجتمعات انطلاقا من الوعي الحقوقي والمجتمعي، والإمكانات الاقتصادية والمادية، والمقاربات التربوية المؤسساتية التي تشكل قاعدته وتؤطر مساراته.

ولابد من التأكيد أن تمدرس الأطفال المغاربة في وضعية إعاقة لازال في بدايات التأسيس على المستوى الإداري والتشريعي والتنظيمي، وأيضا على مستوى المقاربات التربوية المؤطرة لسيروراته وصيغه التنظيمية ومناهجه وبرامجه، الأمر الذي يفرض ضرورة تقعيد رؤية ومقاربة مؤسساتية تربوية دامجة، وفي هذا الإطار يمكن أن نحصر أبعادها كما يلي :

- ❖ البعد المتعلق بالمحددات التشريعية والإدارية؛
- ❖ البعد المتعلق بالمحددات الإدارية والتنظيم التربوي؛
- ❖ البعد المتعلق بالمحددات التربوية، السيكوبيداغوية والبيداغوجية.

وعلى هذا الأساس تتجلى منطلقات ومحددات تنزيل المشروع المؤسساتي للتربية الدامجة بالمدرسة المغربية، من خلال مبدإ الحق في التربية والتعليم والتكوين، والحق في تكافؤ الفرص لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة من جهة، وضمان الشروط الإدارية والتنظيمية والتربوية والسيكوبيداغوجية المفعلة لإمكانات استفادة هؤلاء الأطفال من هذا الحق ضمن أقسام التربية الدامجة، وضمن إطار هندسة منهاجية متكيفة مع كل أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس من جهة أخرى.

أولا: المحددات التشريعية والإدارية

لقد أكدت المرجعيات الحقوقية والتشريعية المدرسية على ضرورة توفير الشروط المؤسساتية الضامنة لحق تمدرس الطفل في وضعية إعاقة، وذلك من منطلق ما توفره الدولة من محددات وتشريعات إدارية وتنظيمية في هذا المجال.

وعلى اعتبار أن انطلاقة إحداث أقسام الإدماج مع أواخر التسعينيات قد ضمنت حق الطفل في مكان بالمؤسسة المدرسية، وحقه في قسم، ومقعد ضمن جماعة الفصل، وما يفترضه ذلك من مضمون تعليمي ووسائل ومقاربات ديداكتيكية وبيداغوجية، إلا أن هذا التمدرس وهذا السياق التربوي بقي مفتوحا على مجموعة من فرضيات التطوير والتفعيل المؤسساتي التي تطلبت القيام بمجموعة من الإجراءات سواء على المستوى الإداري أو التنظيمي التربوي، أو على المستوى السيكوبيداغوجي، أو على مستوى هندسة مضامين سيرورات التعلم والاكتساب.

إن هذه الأهداف تطلبت من المدرسة المغربية – في أفق تفعيل وإعمال حقوق تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة– إقرار وتفعيل حصولهم على العرض التربوي المتلائم المتكيف مع خصوصياتهم وحاجياتهم، مما طرح السؤال عن **المقاربة والمحددات التشريعية المؤسساتية الإدارية لتفعيل مسارات تمدرس الطفل في وضعية إعاقة من منطلق منظور وإجراءات المقاربة التربوية الدامجة**.

إن تنزيل الهندسة المنهاجية يفترض اعتماد مقاربة تكاملية بين مختلف المتدخلين في مجال التمدرس الدامج للطفل في وضعية إعاقة ضمن مسارات التعلم بالمدرسة الابتدائية، حيث أن مختلف الإجراءات تقتضي التمركز حول حق الطفل في التمدرس الدامج، وفي العرض التربوي المناسب لخصوصيات إعاقته وطبيعة إيقاعاته في التعلم والاكتساب.

ومن ضمن الإجراءات الإدارية التشريعية والتربوية التي ينبغي تقاسم مسؤولياتها بين كل الفاعلين والشركاء، لإنجاح عملية تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في إطار هذه الهندسة المنهاجية الجديدة، نذكر ما يلي:

1. ضرورة اعتماد الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية التابعة لها مختلف الإجراءات الإدارية والتنظيمية الضامنة لحق الطفل في وضعية إعاقة في التمدرس من منطلق **مقاربة التربية الدامجة، ومشروع المؤسسة الدامج**، على أساس العمل على توفير الفضاءات المدرسية والبنيات اللوجستية، والوسائل التعليمية، والوثائق والبرامج الضرورية من أجل إنجاح عملية تنزيل الهندسة المنهاجية المتكيفة والمتلائمة، بالإضافة إلى مختلف المذكرات والدلائل الإجرائية المساعدة في هذا المجال.

كما ينبغي أن تقترح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مخططا للتكوين المستمر في مجال تنزيل الهندسة المنهاجية لكل المفتشين والمديرين والمدرسين وكل المتدخلين في مجال تمدرس هذه الفئة، مع العمل على تفعيل مختلف الشراكات مع الأسر والفرق الطبية وشبه الطبية لوزارة الصحة، وجمعيات المجتمع المدني العاملة بالموازاة في هذا الإطار.

2. لابد أن تعمل هيئة التفتيش بنجاح وفعالية على الإشراف والتأطير والمرافقة والتتبع لكل عمليات إرساء **أقسام التربية الدامجة** (CEI)، والإشراف على وضع مشروع المؤسسة الدامج و**مشاريع أقسام التربية الدامجة** (CEI)، والتأطير البيداغوجي للمشاريع البيداغوجية الفردية PPI حسب أصناف الإعاقات، وتتبع أشكال إنجازها وتنفيذها ومختلف عمليات التقويم المتعلقة بالأطفال من أجل الدمج، وإنجاح سيرورات تمدرسهم في الأقسام العليا تفعيلا للرؤية البيداغوجية **للتربية الدامجة**.

3. يعمل مديرو ومديرات المدارس بتنسيق مع الفريق الطبي والفريق التربوي والأسر والجمعيات الناشطة في مجال الإعاقة، على إعداد **مخطط التربية الدامجة** بالمدرسة وبناء **مشروع المؤسسة الدامج، ومشروع قسم/أقسام التربية الدامجة** (CEI)، وذلك بالتوافق مع مقتضيات الهندسة المنهاجية الجديدة، وطبيعة المشاريع البيداغوجية الفردية، مع تتبع الصيغ التنظيمية للزمن التربوي حسب صنف الإعاقة، والعمل على موقعة الطفل في وضعية إعاقة في قلب الحياة المدرسية، والإشراف على عمليات التقويم التطويري الدامج في مسارات التمدرس.

4. يعمل المدرسون والمدرسات على إعداد مشاريع **أقسام التربية الدامجة** (CEI) التي يشرفون عليها، وبناء المشاريع البيداغوجية الفردية PPI بالتكامل مع أنماط التعلمات الداعمة، ومختلف الأسناد والمضامين والأنشطة التعلمية الاكتسابية المطابقة لكل طفل حسب إعاقته ومساره في التعلم والاكتساب، على أساس اعتماد مبدأ التكييف والملاءمة والتطابق مع حاجيات الطفل وإيقاعاته في زمن التعلم.

5. تشرف الإدارة والفريق التربوي وباقي الشركاء على تنفيذ المشاريع البيداغوجية الفردية ضمن قسم التأهيل من أجل الدمج، وعلى مختلف إجراءات التقويم التطويري من أجل الارتقاء في مسارات التمدرس.

ونقدم من خلال هذه الخطاطة مختلف المؤسسات الإدارية المعنية ببلورة إجراءات تنزيل هذه الهندسة المنهاجية (انظر الخطاطة).

إجراءات التنزيل المؤسساتي الإداري للهندسة المنهاجية

الإجراءات الإدارية لتنزيل الهندسة المنهاجية
الإجراءات الإدارية والتنظيمية لتنزيل الهندسة المنهاجية على مستوى الأكاديمية/والمديريات الإقليمية.
الإجراءات الإدارية والتنظيمية/التربوية الخاصة بعمليات الإشراف والتأطير على مستوى هيئة التفتيش.
الإجراءات الإدارية والتنظيمية على مستوى الإشراف الإداري والتنظيمي والتربوي لإدارة المؤسسة التعليمية الحاضنة لمشروع المؤسسة الدامج.
• الإجراءات الإدارية والتنظيمية والتربوية لخلق قسم التربية الدامجة (CEI).
• الإجراءات الإدارية والتنظيمية للتدخل التكاملي للفريق التربوي والفريق الطبي والأسرة وشركاء المجتمع المدني في مجال التعلمات الأساس والداعمة.
الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية لهندسة وتدبير أنشطة التعلمات ضمن إطار المشروع البيداغوجي الفردي PPI.
الإجراءات الإدارية والتربوية للتقويم والتدبير البيداغوجي لعمليات الدمج في المستويات المدرسية العليا بالسلك الابتدائي.

ثانيا: المحددات الإدارية والتنظيم التربوي

لتنزيل هذه الهندسة المنهاجية، لابد من بلورة المحددات الإدارية والتنظيمية التي يجب تفعيلها ضمن السياق المؤسساتي المدرسي، والرامية إلى مقاربة تربوية دامجة كمنطق لمسار تمدرس الطفل في وضعية إعاقة، وقد حددت في **الإجراءات الإدارية والتنظيمية التالية:**

- **درجة الإعاقة المعنية بالتمدرس في المدرسة العمومية :** تستقبل المؤسسة المدرسية كل الأطفال في وضعية إعاقة من **الدرجة الخفيفة والمتوسطة**، وتضمن لهم الحق في التسجيل بالمدرسة ضمن رقم إداري وملف مدرسي، وضمان مسار تمدرسي إيجابي دامج، شأنهم في ذلك شأن باقي الأطفال، مع ما تفترضه هذه العملية من تكامل تدبيري بين مختلف المسؤولين الإداريين والمتدخلين على المستويين التربوي والطبي، بالإضافة إلى باقي الأفراد والأطر المعنية بتمدرس هذا الطفل: (الإدارة–الفريق التربوي–الفريق الطبي وشبه الطبي–الأسرة–جمعيات المجتمع المدني...).
- **موقعة الطفل في وضعية إعاقة ضمن مشروع المؤسسة الدامج:** حيث يجب تفعيل الإجراءات المدرسية لحق الأطفال في وضعية إعاقة (خفيفة أو متوسطة) في مسار تمدرسي ناجح ضمن إطار مشروع المؤسسة الدامج، الذي يبنى على أساس إرادة إدارية تضع مسألة التربية الدامجة وإنجاح تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من ضمن الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة المدرسية، وتعمل على جعل هذا الطفل في قلب مشاريع وأنشطة الحياة المدرسية، وتوفر كامل الشروط التنظيمية والتربوية واللوجستية لتحقيق هذا الهدف.
- **جعل الإجراءات الإدارية والتنظيمية متمركزة حول الدمج المدرسي للطفل في وضعية إعاقة:** بحيث تحدد إدارة المدرسة مختلف الإجراءات الإدارية التنظيمية لضبط مختلف العمليات التي تقوم بها الفرق الطبية والتربوية المعنية بتمدرس الطفل في وضعية إعاقة، وتؤمن له الصيغ الزمنية المتكيفة مع وضعه وحاجياته، سواء في مجال الاكتسابات الداعمة لإعاقته، أو التعلمات الأساس المطابقة لمشروعه البيداغوجي الفردي PPI.
- **ضرورة دمج الطفل في الحياة المدرسية:** إذ يجب أن توفر إدارة المؤسسة كل شروط إشراك الطفل في أنشطة الحياة المدرسية، وتأمين التعلمات المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، وكل الصيغ المسهلة لعملية إدماج الطفل في الحياة المدرسية: (إزالة الحواجز والعوائق البنيوية والاجتماعية، تغيير التمثلات عند المدرسين والمدرسات والتلاميذ والتلميذات، منع التمييز السلبي، وتوفير جميع ميسرات التمدرس الدامج...إلخ).

- **تكييف التنظيمات التربوية والبرامج ومنهجيات التدريس مع خصوصيات الإعاقة وذلك من أجل إنجاح سيرورات التمدرس:** ولإنجاح مسارات هذا التمدرس الدامج وفق منطق الإجراءات الإدارية والتنظيمات التربوية الدامجة لابد من العمل على الإجراءات التالية:

1. ضبط الشروط الإدارية للتسجيل **بقسم التربية الدامجة** (CEI)؛

2. إرساء وتنزيل مخططات البرامج التعليمية والتوازيع السنوية للمدرسين على أساس مكونات الهندسة المنهاجية المكيفة، مع مصادقة هيئة التفتيش والإدارة المدرسية؛

3. بناء مشاريع أقسام **التربية الدامجة** (CEI) والمشاريع البيداغوجية الفردية PPI، حسب طبيعة الإعاقات المعنية بالتمدرس وذلك حسب آليات تكييف المضامين التعلمية والاكتسابية، وحسب خصوصيات التعلمات الأساس والداعمة المحددة في كل هندسة فرعية، ويتم ذلك تحت إشراف المفتشين ومديري المؤسسات التعليمية؛

4. ربط سيرورات التمدرس بإجراءات وأدوات للتقويم التشخيصي، والتكويني، والنهائي وذلك في أفق الوصول إلى إقرار تأهل الطفل للدمج في المستويات المدرسية العليا أو عدم تأهله.

- **اعتماد صيغة تنظيمية تربوية مفتوحة ومرنة لقسم التربية الدامجة (CEI):** يتمدرس الطفل في وضعية إعاقة بقسم التربية الدامجة (CEI) عبر مدى زمني مفتوح ومرن يتراوح ما بين سنة وست سنوات، بحيث توفر للطفل ضمن الزمن التربوي الخاص به، كل الشروط التربوية لنجاح تمدرسه الدامج وارتقائه في التعلمات كما تم تحديدها في الهندسة المنهاجية حسب نوعية كل إعاقة، وعند عدم استيفائه لشروط الإدماج في المستويات العليا، يحال الطفل بعد تقرير طبي وشبه طبي وتربوي على المراكز المختصة، كما يمكن أن تمدد مدة بقاء الطفل في قسم التربية الدامجة سنة إضافية قابلة للتمديد مرتين، ويتخذ هذا القرار في مجلس يضم مختلف أعضاء الفريق المتعدد الاختصاصات (هيئة التفتيش، هيئة الإدارة، هيئة التدريس، الفريق الطبي وشبه الطبي، أعضاء الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة، أولياء التلاميذ...)، ذلك أن هذا المجلس هو المعني إداريا وتربويا باتخاذ قرار الإدماج المدرسي في المستويات العليا أو الإحالة على المراكز المختصة، أو التمديد بالنظر إلى نتائج تقدم الطفل على مستوى التعلمات المدرسية والإندماج السوسيوتربوي.

أما فيما يتعلق بتنظيم الزمن التربوي والبيداغوجي الأسبوعي أو الشهري أو بحسب الدورة أو الأسدس، فإنه يخضع للمقاربة التنظيمية التربوية المتوافق عليها ضمن إطار الفريق التربوي والفريق المتعدد الاختصاصات عند تدارس مشروع قسم التربية الدامجة، والمشاريع البيداغوجية الفردية بحسب طبيعة وأنواع الإعاقات.

- **شروط القبول بقسم التربية الدامجة (CEI):** يشترط أن يكون ملمح الدخول إلى المدرسة مرتكزا على ما يلي:

1. احترام العمر الزمني لتسجيل الأطفال في وضعية إعاقة البالغين سن التمدرس الخاص بكل الأطفال عند دخول التعليم الابتدائي (5 / 6 سنوات)؛

2. أن تكون حدة إعاقة الطفل المعني بالتمدرس متراوحة بين الخفيفة والمتوسطة، وفق ضوابط تشخيصية طبية عمومية أو من مصالح طبية مختصة، في إطار الإعاقات الست المعنية رسميا بالتمدرس وهي: **إعاقة التوحد، الإعاقة الذهنية بمختلف أنواعها، إعاقة الشلل الدماغي الحركي IMC، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقات المتعلقة باضطرابات التعلم؛**

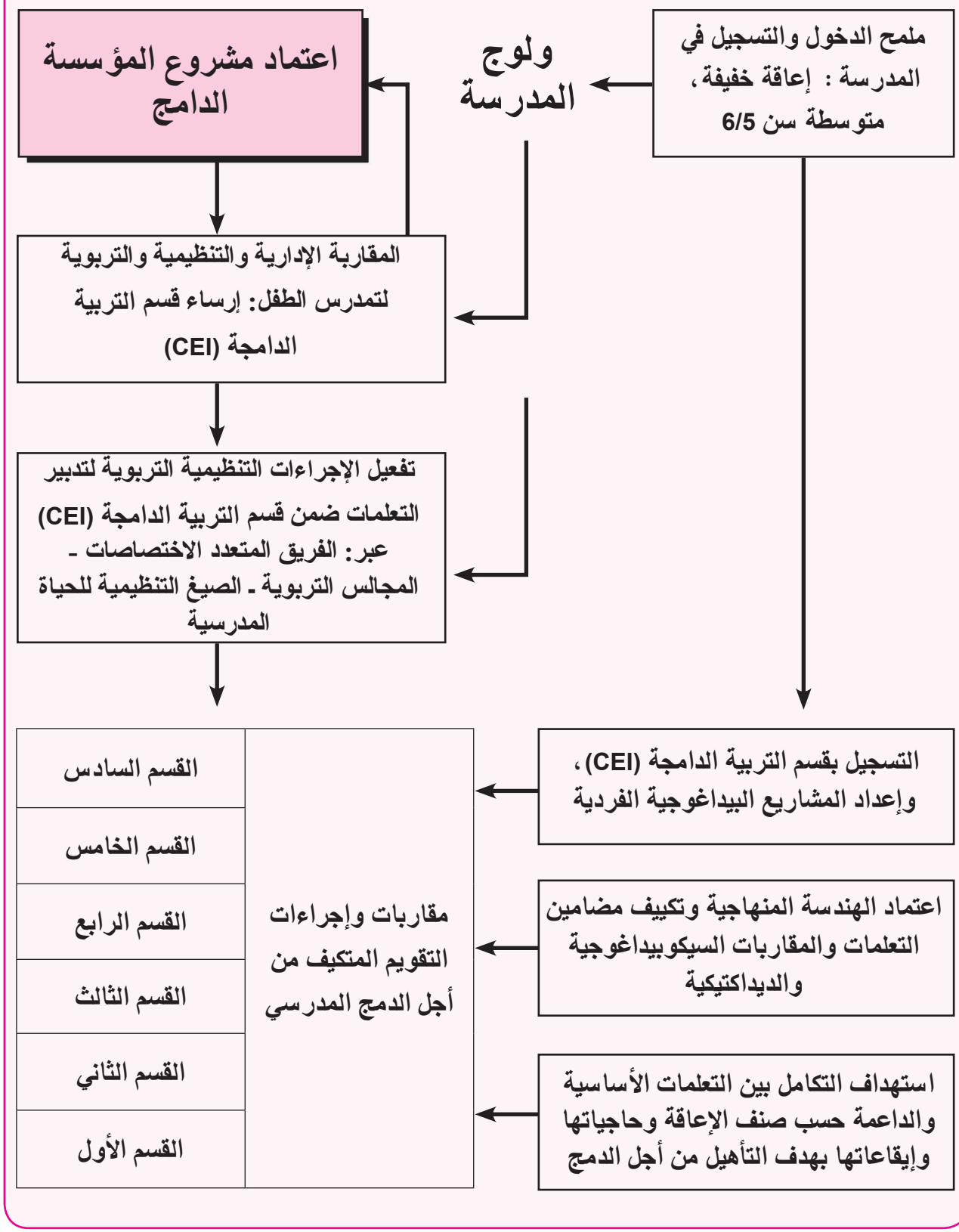
3. تتحدد مخرجات **قسم التربية الدامجة** (CEI) على أساس معايير تقويم مرجعية، لقياس درجات التحكم في مستويات الحد الأدنى من التعلمات الأساس الخاصة بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي.

- **تعتمد برمجة التعلمات والاكتسابات بقسم التربية الدامجة (CEI) على هندسات منهاجية متكيفة مع أنواع الإعاقات:** حيث يتلقى الطفل في وضعية إعاقة خلال تمدرسه **بقسم التربية الدامجة** (CEI)، هندسة للتعلمات والاكتسابات متكيفة مع خصائص إعاقاته وإمكاناته وقدراته وإيقاعاته في التعلم، التي قد تكون سريعة وقد تكون بطيئة، كما يتلقى بالموازاة مع ذلك حصصا في مجال التعلمات الداعمة المرتبطة بالحاجيات ذات الصلة بإعاقته، من طرف الفريق الطبي أو الشبه طبي بحسب التنسيق والتدبير الإداري المدرسي المقترح في هذا الإطار، والمتضمن في استعمال الزمن الذي تبنيه المدرسة أو المدرس تحت إشراف المفتش ومدير المؤسسة.

- **يتكامل الفريق التربوي للمدرسة مع الفريق المتعدد الاختصاصات من أجل ضمان التكامل بين التعلمات الأساس والداعمة الضرورية لتأهيل الطفل في وضعية إعاقة:** إذ يجب أن تعمل إدارة المؤسسة مع كل الفرقاء من أجل تحقيق التكامل في مختلف التدخلات التربوية والطبية من خلال المشاريع البيداغوجية الفردية PPI الخاصة بكل طفل حسب إعاقته، وتحرص على مسارات تطوره التعلمي والاكتسابي وفق آليات للتقويم التطوري والارتقائي في مستويات التعليم المدرسي بحسب إمكانات الطفل ومؤهلاته ونتائج تطور تعلماته واكتساباته.

ويمكن أن نقدم هذه الرؤية الإدارية والتنظيمية/التربوية المرجعية لتنزيل وأجرأة الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة من خلال الخطاطة التالية:

المحددات الإدارية والتنظيمية التربوية للهندسة المنهاجية


ملمح الدخول والتسجيل في المدرسة : إعاقة خفيفة، متوسطة سن 6/5
ولوج المدرسة
اعتماد مشروع المؤسسة الدامج
المقاربة الإدارية والتنظيمية والتربوية لتمدرس الطفل: إرساء قسم التربية الدامجة (CEI)
تفعيل الإجراءات التنظيمية التربوية لتدبير التعلمات ضمن قسم التربية الدامجة (CEI) عبر: الفريق المتعدد الاختصاصات - المجالس التربوية - الصيغ التنظيمية للحياة المدرسية
التسجيل بقسم التربية الدامجة (CEI)، وإعداد المشاريع البيداغوجية الفردية
اعتماد الهندسة المنهاجية وتكييف مضامين التعلمات والمقاربات السيكوبيداغوجية والديداكتيكية
استهداف التكامل بين التعلمات الأساسية والداعمة حسب صنف الإعاقة وحاجياتها وإيقاعاتها بهدف التأهيل من أجل الدمج
مقاربات وإجراءات التقويم المتكيف من أجل الدمج المدرسي
القسم السادس
القسم الخامس
القسم الرابع
القسم الثالث
القسم الثاني
القسم الأول

وعلى مستوى صيغ التنزيل الإجرائي التنظيمي التربوي للهندسة المنهاجية في إطار تفعيل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة **من منظور التربية الدامجة**، لابد من العمل على وضع وربط الصيغ التدبيرية الإدارية والتنظيمية والبيداغوجية ضمن إطار **مشروع المؤسسة الدامج**، الذي يعتبر المرتكز المؤسساتي التربوي الحاضن والضامن والمفعل لحق الطفل في وضعية إعاقة في مسار تمدرسي دامج وناجح، ويمكن توضيح هذه المقاربة المؤسساتية التربوية وصيغ تنزيلها ضمن الخطاطة التالية:

التنزيل الإجرائي التنظيمي التربوي للهندسة المنهاجية وفق مشروع المؤسسة الدامج

الهندسة المنهاجية ضمن مشروع المؤسسة الدامج
الإدارة
الفريق التربوي
الفريق الطبي والشبه/طبي
الأسرة
ONG
الإجراءات الإدارية والتنظيمية والتربوية للمشروع البيداغوجي لقسم التربية الدامجة (CEI)
تنزيل الهندسة المنهاجية الفرعية حسب صنف الإعاقة مع اعتماد آليات تكييف الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية للمشاريع البيداغوجية الفردية PPI ضمن قسم التربية الدامجة (CEI)
التنظيم الإداري والتربوي للتعلمات الأساس والتعلمات الداعمة: إعداد المدرسين والمدرسات لمخططات برمجة التعلمات وتنفيذ المشاريع البيداغوجية الفردية
مقاربات التقويم المتكيف والمندمج في سيرورات ومستويات التمدرس من أجل اتخاذ قرار التأهيل من أجل الدمج

ثالثا: المحددات التربوية والسيكوبيداغوجية والبيداغوجية للهندسة المنهاجية

تتحدد المقاربة المنهاجية على أساس تصور يعتمد ثلاثة مرتكزات:

المرتكز الأول: ويتعلق بالخصائص السيكولوجية والسيكونمائية المرتبطة بالطفل في وضعية إعاقة، حيث يمكن التأكيد على أن هذا المبدأ يعتبر أساسيا بالنظر إلى عامل التفاوت بين أنواع الإعاقات وخصوصياتها وتمظهراتها من جهة، وبين طبيعة الحاجيات الداعمة وحاجيات التعلم المتعلقة بكل إعاقة على مستوى السيرورة النمائية للطفل من جهة أخرى، بالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بكل طفل ذي إعاقة كحالة نفسية اجتماعية خاصة لها شروطها الموضوعية (الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية الأسرية) بشكل أساسي.

ولا يمكن في هذا الإطار المراهنة على حدود للتشابه أو المقارنة بين طفلين في وضعية إعاقة متمدرسين بقسم **التربية الدامجة** (CEI)، ولو كانا من نفس الإعاقة وحتى نفس الدرجة، مما يعني أن كل طفل متمدرس في وضعية إعاقة هو حالة خاصة متفردة ومتميزة عن غيرها، وهنا لابد من الاعتماد على مبادئ المقاربة السيكوبيداغوجية الفارقية كموجه تربوي بيداغوجي.

وفي هذا الإطار لابد من التركيز والمراهنة على ضرورة تقدير وتثمين إمكانات الطفل في وضعية إعاقة وقدراته وطاقاته الكامنة، وذلك انطلاقا من المسلمة السيكونمائية التي تؤكد على أن لكل طفل في وضعية إعاقة إمكانات وقدرات، ينبغي العمل وفق مقاربات سيكوبيداغوجية متكيفة ومهدفة من أجل إخراجها وإبرازها، والعمل على تطويرها كنقاط قوة، وعدم الوقوف عند نقاط الضعف التي تفرزها قصورات الإعاقة.

ومن الضروري الإشارة إلى أن لكل طفل في وضعية إعاقة زمنه التعلمي الفردي وإيقاعاته الخاصة حسب درجة الإعاقة ونوعيتها، والقصورات التي تميزها، ونقاط القوة والضعف التي تميز سلوكاته التفاعلية مع وضعيات التعلم والاكتساب، الأمر الذي يفرض ضرورة أخذها بعين الاعتبار من طرف الفريق التربوي، ومن تم اختيار مقاربات وإجراءات تكييف مكونات الهندسة البيداغوجية للتعلمات مع هذه الإيقاعات الخاصة بالطفل.

المرتكز الثاني: ويتعلق بطبيعة الخصائص السيكوبيداغوجية لهندسة التعلمات في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ومحدداتها التنظيمية والتربوية.

على مستوى الخصائص السيكوبيداغوجية **يمكن أن نسجل أن الطفل في وضعية إعاقة يتميز بقابلية متفاوتة الدرجة على مستوى التعلم والاكتساب**، وذلك بالنظر إلى طبيعة ودرجة إعاقته، وتبقى هذه القابلية حاضرة وكامنة وتنتظر المبادرة البيداغوجية من طرف المدرس والفريق التربوي من أجل تفعيلها وتقويتها وتطوير إمكاناتها.

ويمكن أن نسجل بأن الهندسة المنهاجية تراهن بشكل كبير على مقاربة تتبنى مجموعة من المبادئ والمحددات السيكوبيداغوجية من أجل تحقيق هذا المطلب وهي كالتالي:

- **محدد التشخيص الدقيق لحاجيات التعلم والاكتساب سواء في مجال التعلمات الأساس أو الداعمة لكل طفل في وضعية إعاقة**، وذلك من أجل الوقوف على مستوى كل إعاقة عند نوعية الحاجات الطفلية

في إطار خصوصيات الإعاقة، ومن ثم ضبط مجالات التدخل التي يمكن أن يعتمدها المدرس والفريق المتعدد الاختصاصات، عند بنائه وإعداده لمخطط وهندسة التعلمات الخاصة بالمشروع البيداغوجي الفردي للطفل PPI.

- **محدد ضبط التوافق بين الحاجيات المشخصة حسب كل إعاقة، وبين مرجعية الكفايات الأساس والأهداف التعلمية والاكتسابية:** هذه الأهداف التعلمية التي يمكن اقتراحها ضمن المشروع البيداغوجي الفردي PPI، والتي يجب أن تكون مطابقة لطبيعة الإعاقة من جهة، ولمنطق الهندسة المنهاجية وهندسة التعلمات المقترحة في المشروع البيداغوجي الفردي من جهة أخرى.
- **محدد التكييف والملاءمة بين طبيعة مجالات ومضامين التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة المقترحة ضمن الهندسة المنهاجية الفرعية:** وذلك بضبط مكونات التعلمات المقترحة ضمن المشروع البيداغوجي الفردي من جهة، وما يضمن التكامل والتناسب بين هذه المكونات، ووضعيات وسيرورات التعلم والاكتساب ضمن مسارات التعلم التي تقترحها هذه الهندسة المنهاجية من جهة أخرى.
- **محدد الضبط والتدقيق المتعلق بأنواع التعلمات الداعمة في ارتباطها بإمكانات النجاح في عمليات وسيرورات الاكتساب والتعلم المتعلقة بالتعلمات الأساس،** وهنا تجدر الإشارة إلى أن مختلف مكونات التعلمات الداعمة المقترحة في كل هندسة منهاجية فرعية، يجب أن ترتبط بالمقابل مع شروط إنجاح التعلمات الأساس في المدرسة، ذلك أن كل تعلم أساس يفترض اكتسابات وتعلمات داعمة كقاعدة لتحققه وانبنائه واكتماله.
- **محدد الارتباط بين مكونات مضامين الهندسة المنهاجية الفرعية، وبين الشروط السيكوبيداغوجية لزمن التعلم وإيقاعات الاكتساب** الخاصة بكل طفل في وضعية إعاقة، وهذا هو سبب **اعتماد تنظيم زمني مفتوح ومرن يعتمد المراوحة بين سنة وثلاث سنوات** كصيغة تنظيمية لسيرورة التمدرس بقسم **التربية الدامجة** (CEI)، وهذا التنظيم الزمني يمكن الطفل في وضعية إعاقة من الزمن الكافي لبناء الكفايات والقدرات الضامنة للتأهيل من أجل الدمج.
- **محدد العلاقة بين منطق المقاربة التقويمية للتأهيل من أجل الدمج حسب نوع ودرجة الإعاقة، وبين منطق وسيرورات بناء وتطوير الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية عند الطفل،** بما يساعده على استكمال مساره التربوي الدامج، وهذا هو الناتج الذي يجب استهدافه بأية عملية للتقويم يشترط فيها أن تكون مرتبطة بالمشروع البيداغوجي الفردي PPI وما تحقق فيه عند نهايته واكتماله.

المرتكز الثالث: ويتعلق بالتنزيل الإجرائي البيداغوجي والديداكتيكي للهندسة المنهاجية

لبرمجة وأجرأة وضعيات التعلم والاكتساب للطفل في وضعية إعاقة بشكل متناسق مع الممارسات التربوية التنظيمية والبيداغوجية والديداكتيكية الممكن اعتمادها بأقسام التربية الدامجة، تم الارتكاز على أهم الإجراءات التي يمكن أن تفعل كل هندسة منهاجية فرعية، سواء من حيث تحديد مكوناتها وخصائصها من جهة، أو من حيث ضبط منطق أجرأة كفاياتها الرئيسية وقدراتها المستهدفة ومضامين التعلمات المرتبطة بها من جهة أخرى.

وعلى هذا الأساس تم إرساء كل هندسة منهاجية فرعية (بحسب أنواع الإعاقات الست المعنية بالتمدرس) على مجموعة من الإجراءات نقدم محدداتها كما يلي:

- محددات تصنيف وتوصيف الإعاقة؛
- محددات ضبط الحاجات الطفلية في مجال التعلمات الداعمة والتعلمات الأساس؛
- محددات ضبط وصياغة الكفايات المستعرضة التي تنطبق أبعادها ومجالاتها وعناصرها الفرعية على كل أصناف الإعاقات، من منطلق أن كل طفل في وضعية إعاقة معني بتحقيق هذه الكفايات المستعرضة من أجل ضمان مسار تمدرسي دامج وناجح في المدرسة؛
- محددات ضبط وصياغة الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة الخاصة بهندسة التعلمات لكل صنف من أصناف الإعاقة. ونشير في هذا الصدد **إلى أننا اعتمدنا نفس المرجعية الخاصة بالكفايات لكل الإعاقات، بالنظر إلى ضرورة تعميمها كحق تربوي يجب تقديمه لكل الأطفال في وضعية إعاقة في إطار تكافؤ الفرص؛**
- محددات عرض أنماط التعلمات الأساس، أو بعض النماذج منها على سبيل التخصيص، لكي يتمكن الفاعل التربوي من أن يبلور على قاعدتها مختلف مكونات المشروع البيداغوجي الفرديPPI، الذي يمكن أن يقدمه للطفل حسب صنف إعاقته وملفه التشخيصي الطبي الخاص به؛
- محددات عرض أنماط التعلمات الداعمة، التي ينبغي أن تواكب وتدعم كل نوع من التعلمات الأساس، وتربط الحاجات في مجالات التعلمات الداعمة بالأهداف في مجالات التعلمات الأساس؛
- محددات المقاربات السيكوبيداغوجية التي يمكن اعتمادها في تقديم وتدبير سيرورات التعلم والاكتساب في مجال الهندسة المنهاجية لأصناف الإعاقات، حيث يجب اعتماد مختلف النماذج الإجرائية للبيداغوجيات التي يمكن العمل بها داخل كل هندسة منهاجية فرعية ونخص بالذكر:
  - إجراءات بيداغوجيا المشروع ومنطق إعداد وبناء **المشروع البيداغوجي الفردي** PPI.
  - إجراءات البيداغوجيا الفارقية وصيغ العمل بها في مجال تدبير التعلمات **بقسم التربية الدامجة** (CEI)،
  - إجراءات بيداغوجيا اللعب وصيغ العمل بها في مجال تدبير التعلمات **بقسم التربية الدامجة** (CEI).
- إجراءات بيداغوجيا الوساطة وصيغ العمل بها في مجال تدبير التعلمات **بقسم التربية الدامجة** (CEI).
- محددات الإجراءات الديداكتيكية التي يمكن أن يتبناها المدرس ضمن سياق مجال معين من التعلمات الأساس، ويمكن أن يبني على أساسها منهجية تدريسه وتقديمه لأنشطة التعلم والاكتساب حسب طبيعة المادة الدراسية وآليات التكييف الملائمة لطبيعة الإعاقة.

على أساس المرتكزات الثلاث السالفة الذكر، ومختلف المحددات المرتبطة بها، تم بناء مكونات الهندسات المنهاجية لمختلف أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس، حيث تم استهداف مختلف الأبعاد الإدارية والتنظيمية التربوية، والسيكوبيداغوجية التي تؤطر عمليات التمدرس وسيرورات التعلم والاكتساب لدى الطفل في وضعية إعاقة.

ومن هذا المنطلق لابد من الوقوف عند الأدوات الإجرائية «التنظيمية والتربوية والبيداغوجية» التي تقعد وتؤطر إجرائيا هذه الهندسة المنهاجية على مستوى المؤسسة التعليمية، والفصل الدراسي المحتضن للأطفال في وضعية إعاقة ومختلف العمليات التربوية المتعلقة به وفق مقاربة تربوية دامجة، ويمكن أن نحدد هذه الأدوات والإجراءات المتعلقة بها كما يلي:

1. مشروع قسم التربية الدامجة (CEI).

تقترح الهندسة المهناجية للأطفال في وضعية إعاقة ضرورة إعادة النظر في الأبعاد المؤسساتية المادية واللوجستية والإدارية والتنظيمية والتربوية لأقسام الإدماج المدرسي CLIS Intégration scolaire، من أجل الانتقال إلى المقاربة المؤسساتية الإدارية والتنظيمية والتربوية للدمج المدرسي L'inclusion scolaire، وهذا المنظور يعتبر انتقالا من وضع الطفل في دائرة زمن تربوي غير مجدي وغير منتج، إلى زمن تربوي يتم عبره منح الطفل هندسة منهاجية، وبرامج تعليمية متكيفة مع طبيعة إعاقته، ومقاربة سيكوبيداغوجية متلائمة مع إيقاعاته في التعلم والاكتساب، وهذا ما يقترحه **قسم التربية الدامجة** (CEI). الذي يمكن أن نحدد تعريفه وأبعاده الوظيفية فيما يلي:

- إنه بنية مدرسية مخصصة مؤسساتيا على المستوى المادي واللوجستي للأطفال في وضعية إعاقة، الذين وصلوا سن التمدرس (5/ 6)، من منطلق حقه الاجتماعي في مقعد في قسم بالمدرسة العمومية، في إطار منظور ومسار التربية الدامجة؛
- إنه بنية مدرسية مؤسساتية تضمن لهذا الطفل حق الاستفادة من العرض التربوي الرسمي، ومن الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة العمومية لكل الأطفال البالغين سن التمدرس، وذلك بضمان دمجه بشكل تدريجي في السيرورات المدرسية العليا للتعلم والاكتساب؛
- إنه بنية مدرسية يجب أن تكون مجهزة ماديا ولوجستيا، وعلى مستوى تدبير الفضاء والولوجيات وتوفير الوسائل والمعينات الديداكتيكية، وكل أنواع المعدات السيكوبيداغوجية والديداكتيكية والمعلوماتية، التي يمكنها أن تخدم إمكانيات التعلم والاكتساب لكل طفل حسب إعاقته؛
- إنه بنية مدرسية تستقبل الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة أو المتوسطة، وفق ملف طبي يحمل تشخيصا واضحا ودقيقا حول نوع ودرجة الإعاقة وتاريخها ومسار تطورها، وعن نوع الخدمات العلاجية والتربوية التي تلقاها الطفل في وضعية إعاقة قبل مجيئه إلى المدرسة، من طرف الأسرة والأطباء والفرق المتعددة الاختصاصات، ويشترط أن يتراوح عدد الأطفال في هذا القسم ما بين 8 أطفال إلى 12 طفلا على الأكثر، حيث يفترض مبدئيا أن يكونوا متجانسين من حيث نوعية الإعاقة أو في مستويات تنتمي إلى نفس دائرة الإعاقة؛
- إنه بنية مدرسية تخضع للإشراف الإداري للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وللمديرية الإقليمية، ولهيئة التفتيش، ولمدير المؤسسة المدرسية، وخاضعة للقوانين والتشريعات المعتمدة رسميا من طرف الوزارة في هذا الشأن؛
- إنه بنية مدرسية تخضع لتنظيم تربوي تحت إشراف السيد مفتش المقاطعة التربوية، والسيد مدير المؤسسة الذي يتحمل مسؤولية **وضع قسم التربية الدامجة (CEI). ضمن إطار مشروع المؤسسة الدامج،**

الذي يشرف عليه شخصيا بتكامل مع مجلس التدبير وباقي المجالس التربوية والتعليمية بالمؤسسة؛

- إنه بنية مدرسية تربوية لا تنفصل من حيث المشاريع التربوية للأقسام عن باقي المستويات الدراسية للأقسام المتواجدة بالمدرسة، وليست معزولة عن أنشطة الحياة المدرسية وباقي أنواع الفعاليات التربوية المنظمة بالمؤسسة؛
- إنه بنية مدرسية تسند إلى مدرس (ة) واحد أو أكثر بحسب طبيعة الإعاقات المتواجدة والمسجلة بالمدرسة، الذي يفترض فيه أن يكون قد خضع إلى تكوين تربوي مهني تأهيلي في مجال **التربية الدامجة**، وفق المقاربات البيداغوجية المناسبة لهؤلاء الأطفال في بعدها التخصصي، وقد يكون هذا المدرس (ة) مرافقا بمربي (ة) أو مساعد (ة) في الحياة المدرسية ، بحسب الشروط التنظيمية للمدرسة أو شراكاتها مع جمعيات المجتمع المدني العاملة في مجال الإعاقة؛
- يعتمد التدريس **بقسم التربية الدامجة (CEI)**. على المقاربات المنهاجية والسيكوبيداغوجية والديداكتيكية المقترحة في الهندسات المنهاجية المكيفة حسب كل إعاقة، وعلى الآليات السيكوبيداغوجية المتعلقة بالمشروع البيداغوجي الفردي PPI، وبالتالي يتم اعتماد منطق التوازيع التنظيمية التربوية واستعمالات الزمن، وبرمجة التعلمات اليومية والأسبوعية والشهرية والدورية أو حسب الأسدس، من منطلق هذه الهندسة الفرعية، و **حسب منطق التفريد والمقاربة الفارقية المعتمدة على كل مشروع فردي** على حدة ولو ضمن نفس الإعاقة؛
- يستفيد الطفل في وضعية إعاقة من إمكانية المراوحة بين زمن التمدرس **بقسم التربية الدامجة** (CEI)، وبين حصص التعلمات الداعمة المقدمة من طرف الفرق الطبية والشبه طبية حسب تنظيم زمني يقترحه الفريق المتعدد الاختصاصات المشرف على هذا البعد، بتنسيق مع الفريق التربوي وتكامل معه، وتحت إشراف السيد مدير المدرسة، والسيد مفتش المقاطعة المسؤول عن هذا القسم، وقد يخضع التنظيم الزمني لساعات التمدرس اليومية للتفاوت بحسب نوعية وطبيعة الإعاقة، بحيث يستفيد الأطفال ذوي الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية) من نفس الحصيص الزمني اليومي للتمدرس كباقي الأطفال في المدرسة، بينما قد تنقص هذه الحصص بالنسبة لإعاقة التوحد، الإعاقة الذهنية، الشلل الدماغي الحركي، أو اضطرابات التعلم، وتبقى برمجة استعمال الزمن الأسبوعي تحت إشراف ومسؤولية السيد مفتش المقاطعة المدرسية والسيد مدير المؤسسة والفريق المتعدد الاختصاصات؛
- يستفيد الطفل في وضعية إعاقة من زمن تمدرس مفتوح ومرن يمتد إلى ست سنوات، تمنح للطفل إمكانية التحكم في الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية الأساسية للمواد الرئيسية بالمدرسة، وكذلك الاستفادة من أنواع التعلمات الداعمة المساعدة على التحكم في هذه التعلمات الأساس، بما يضمن له التأهيل للدمج الكلي في الأقسام العليا حسب درجات تحكمه في الكفايات المسطرة، وفي أهداف التعلم والاكتساب المحددة في المجالات التعلمية المقترحة ضمن الهندسات المنهاجية الفرعية الخاصة بكل إعاقة، والتي تعتمدها هيئة التدريس في برمجة مخطط السنة الدراسية **لقسم التربية الدامجة** (CEI)؛
- تعتمد مقاربة التنظيم التربوي **لقسم التربية الدامجة (CEI)**. على مقاربات وإجراءات تقويم تشخيصي وتكويني وإجمالي، تكون موازية لمسارات التعلم بما يمكن الفريق التربوي من اتخاذ القرار المتعلق

بالدمج، أو التمديد المرن إلى سنة أو سنتين أو ست سنوات، أو اتخاذ قرار نهائي بربط الطفل بمركز مختص في الإعاقة.

ولا تتخذ إجراءات التقويم المتعلقة بالمراقبة المستمرة، والتقويم النهائي المحدد لقرار الدمج أو عدم الدمج المدرسي إلا في إطار مجلس تعليمي يضم إدارة المؤسسة والفريق التربوي والفريق المتعدد الاختصاصات وأعضاء آخرون.

2. المشروع البيداغوجي الفردي PPI

لقد ظل الاعتقاد بنجاعة المشروع التربوي الفردي PEI سائدا لدى الأوساط التربوية طيلة العشرية السابقة، ولكنه لم يكن فعالا من حيث التصور والبناء والأجرأة التنظيمية والتربوية والبيداغوجية، وذلك لارتباطه بالخلفية والمقاربة الطبية والسوسيوتربوية للمراكز المختصة، ولاشتغاله بنجاعة مع الإعاقات العميقة باتجاه تحقيق الاستقلالية والتنشئة الاجتماعية المتكيفة.

وعلى هذا الأساس، ورغبة في **الانتقال بالمشروع التربوي** نحو **مشروع بيداغوجي فردي مدرسي** يبنى من طرف **المدرسين ضمن منظور تعليمي تعلمي مدرسي خاص بالطفل في وضعية إعاقة** ومنسجم مع طبيعة إعاقته، تم الانتقال إلى اقتراح **مقاربة المشروع البيداغوجي الفردي** PPI، حيث ينسجم مع المنطق المدرسي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، ويمكن أن يتم الاشتغال به داخل **قسم التربية الدامجة** (CEI).

فالمشروع البيداغوجي الفردي PPI يتعلق بالهندسة والبرمجة السيكوبيداغوجية والديداكتيكية للتعلمات والاكتسابات الخاصة بكل طفل في وضعية إعاقة كحالة فردية ضمن مجموع تلاميذ القسم وفي إطار الهندسة المنهاجية الرسمية المعتمدة مدرسيا، وهذا المشروع يبنى على أساس مجموعة من الخطوات التنظيمية والإدارية والإجراءات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية بتنسيق تام بين إدارة المؤسسة والسيد المفتش، والمدرس(ة)، والفريق المتعدد الاختصاصات، والأسرة، وجمعيات المجتمع المدني، ومن أهم خصائصه نذكر ما يلي:

- إنه مشروع بيداغوجي للطفل في وضعية إعاقة حسب خصوصية حالته الفردية وما يميز هذه الحالة على مستوى: طبيعة الإعاقة، وطبيعة سيرورات التعلمات والاكتسابات التي يمكن برمجتها باتجاه هدف التأهيل من أجل الدمج المدرسي؛
- إنه مشروع بيداغوجي ينطلق من آليات التشخيص الطبي والشبه طبي لطبيعة الإعاقة، وأنواع القصور، وطبيعة إيقاعات التعلم عند الطفل، والمعلومات التي يمكن أن توجد في الملف الطبي للطفل، على اعتبار أنها ضرورية لبرمجة أنواع التعلمات الداعمة التي يمكن أن تخدم مسار التعلمات الأساس من أجل التأهيل للدمج؛
- إنه مشروع بيداغوجي ينطلق كذلك من إجراءات تشخيص حاجيات التعلم الأساس في مجال اللغة (التعبير الشفوي، القراءة، التخطيط والكتابة)، وفي مجال العلوم (الرياضيات : الحساب، الهندسة، القياس)، (والنشاط العلمي)، وكذلك في مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح: (التربية الدينية، والتربية الفنية، والتربية البدنية، والتربية على المواطنة)، إن هذا التشخيص يمكن من وضع وصياغة الكفايات والأهداف التعلمية المؤطرة والموجهة للتعلمات داخل كل مشروع بيداغوجي فردي بحسب طبيعة

الإعاقة، وبحسب إيقاعات التعلم والاكتساب عند الطفل، وبالمنطق الزمني التربوي المتوافق معه؛

- **إن هذا المشروع البيداغوجي يبنى على أساس نوعين متكاملين من مسارات التعلمات وهما مسار التعلمات الأساس ومسار التعلمات الداعمة**، على أساس أنهما يتكاملان في الإنجاز والبناء وتحقيق نتائج التأهيل من أجل الدمج، ومن تم يخضعان لنفس منطق البرمجة الزمنية في التنظيم والتوزيع الأسبوعي والشهري أو الدوري أو حسب الأسدس، وهذا راجع لخصوصية إعاقة كل طفل ودرجتها؛
- إنه مشروع بيداغوجي يخضع لانتقاء مهدف للمضامين والأنشطة التعلمية من داخل الهندسة المنهاجية الفرعية، بشرط إخضاعها للتكييف والملاءمة حسب خصوصية الإعاقة عند كل طفل ودرجتها، وإيقاعاته في التعلم والاكتساب؛
- إنه مشروع بيداغوجي يخضع لإجراءات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية في بناء وتخطيط وتدبير وتنشيط التعلمات، والوسائل اللوجستية والديداكتيكية المعتمدة فيها، وكذا تنظيم المراحل بحسب خصوصية كل حالة على حدة، وهو ما ينبغي احترامه داخل كل مشروع بيداغوجي فردي PPI؛
- إنه مشروع بيداغوجي يخضع لإجراءات خاصة في التقويم التكويني والدعم والمعالجة تكون متكيفة ومتلائمة مع طبيعة الإعاقة وطبيعة الإيقاعات الخاصة بهذا الطفل؛
- إنه مشروع بيداغوجي يرتبط بمقاربة تقويمية إجمالية متكيفة وخاصة من أجل اتخاذ قرار التأهيل من أجل الدمج لفائدة الطفل في وضعية إعاقة.

(أنظر نموذج المشروع البيداغوجي الفردي PPI في الملحق).

3. المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية لتدبير التعلمات بقسم التربية الدامجة (CEI).

تراهن الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة على اعتماد مختلف المقاربات السيكوبيداغوجية، التي تنطلق من الخصوصيات السيكونمائية للطفل في وضعية إعاقة، بحسب درجات تأثير اضطرابات هذه الإعاقة على إمكانات النمو الذهني والوجداني والفيزيولوجي عند هذا الطفل، وما ينتج عنها من قصورات وأنواع العجز التي تؤثر سلبا على أنشطة هذا الطفل العادية والمدرسية.

كما ترتكز هذه الهندسة المنهاجية على المقاربات البيداغوجية التي تم اعتمادها كمداخل للمناهج الدراسية المغربية بالسلك الابتدائي، وعلى الأخص المقاربة بالكفايات، والتي تم اعتبارها من الرهانات التي أكدت المرافعات الحقوقية على ضرورة تمتع الطفل في وضعية إعاقة بالاستفادة من تحصيل الكفايات والقدرات والمهارات المدرسية التي يستفيد منها باقي الأطفال في سنه على المستوى المدرسي، وذلك تجسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص، والحق في العرض التربوي المقدم وطنيا لكل الأطفال وعلى مستوى كل المدارس.

إن المقاربة بالكفايات إذ تعتبر مدخلا استراتيجيا للمدرسة المغربية، ومحددا لمخرجاتها ونواتجها، اعتبرت إطارا مرجعيا لبناء وبلورة مكونات هذه الهندسة المنهاجية، على أساس أنها تؤطر السيرورات التعليمية/التعلمية المدرسية التي تقدم للطفل في وضعية إعاقة أيا كان نوعها، وتجعله مشتركا بالتساوي مع باقي الأطفال في الأقسام الأخرى على مستوى مرجعية الكفايات ترسيخا لمبدإ تكافؤ الفرص.

ولقد تم اعتماد هذه المقاربة على أساس توجهين اثنين:

- **التوجه الأول يرتبط بضرورة تحديد وبلورة مرجعية الكفايات المستعرضة**، التي تسعى المدرسة مع باقي الشركاء (الفريق الطبي، الأخصائيين التربويين والشبه طبيين والمساعدات الاجتماعيات لجمعيات المجتمع المدني، والأسر) إلى تنميتها وتطويرها كقدرات وكمهارات عند الطفل في وضعية إعاقة، ولابد من التأكيد على أنها تشمل كل أصناف الإعاقات دون استثناء لأنها تستهدف إيصال الطفل إلى الاستقلالية وإلى المهارات السلوكية المقترنة بتوجهات التنشئة الاجتماعية.
- **التوجه الثاني يقترن بمحددات إرساء مرجعية الكفايات الأساس** المؤطرة لسيرورات التعلم والاكتساب المرتبطة بمجالات التعلمات الأساس : مجال اللغة والتواصل، مجال الرياضيات والعلوم، مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح، ومجالات التعلمات الداعمة. وتجدر الإشارة إلى أن مرجعية الكفايات قد تم اعتمادها بنفس المنطق الذي تحضر به في السلك الابتدائي، مع بعض صيغ التكييف والملاءمة التي طالتها عند بنائها على مستوى خصوصيات إعاقات محددة، والتي تمت ترجمتها بشكل أكثر دقة في القدرات المستهدفة على مستوى كل إعاقة ولكن بناء على مرجعية الكفايات الأساس الرسمية والمعتمدة في المنهاج الدراسي للسنة الأولى من السلك الابتدائي.

ويمكن أن نعرض من خلال الجدولين التاليين الصيغة المعتمدة للكفايات المستعرضة، وللكفايات الأساس، والتي سوف نجدها حاضرة في كل هندسة منهاجية فرعية خاصة بإعاقة محددة:

❖ الكفايات المستعرضة في الهندسة المنهاجية

لقد تم استهداف الكفايات المستعرضة على أساس ما يمكن للطفل في وضعية إعاقة أن يبلوره وينميه ويطوره على المستويات المعرفية، والوجدانية التفاعلية، والسلوك التبادلي والتواصلي، وعلى مستوى الاستقلالية والتنشئة الاجتماعية، واستخدام مختلف أدوات تيكنولوجيا المعلومات من أجل التفاعل مع المحيط الأسري والتربوي والاجتماعي، ومن أهم مجالات هذه الكفايات المستعرضة نجد:

- مجالات الكفايات المستعرضة وهي:

أولا: الكفايات المرتبطة بالاستقلالية والحياة الاجتماعية؛

ثانيا: الكفايات المتعلقة بالمهارات السيكومعرفية والذهنية والسلوكية للتكيف مع الواقع؛

ثالثا: الكفايات المتعلقة بمهارات التبادل والتفاعل الاجتماعي مع الآخر والمحيط؛

رابعا: الكفايات المرتبطة بالتبادل اللغوي والتعبير والتواصل؛

خامسا: الكفايات ذات العلاقة مع استخدام مختلف التكنولوجيات من أجل نقل واستقبال الرسائل والتواصل مع المحيط والتمكن من مواضيع التعلم.

جدول الكفايات المستعرضة والقدرات المستهدفة

الكفايات المستعرضة	القدرات المستهدفة
أولا: الكفاية المرتبطة بالاستقلالية والحياة الاجتماعية ❖ **التمكن من المهارات السلوكية المرتبطة بالاستقلالية والحياة الاجتماعية**	❖ **على مستوى الاستقلالية العامة والتفاعل مع الآخر والمحيط:** **أن يكون الطفل قادرا على:** 1. الاستقلالية في أنشطة الحياة اليومية: التحرك في المجال، التحكم في سلوكيات التغذية والأكل، استعمال المرافق الصحية، التنقل في فضاء القسم...؛ 2. الاستقلالية في إنجاز مهمة إرادية، أو وفق طلب أو تعليمية؛ 3. يمتلك الحد الأدنى للضوابط الزمنية، ويحترم الوقت، ويتحكم في استعمال الزمن؛ 4. الحد الأدنى من التحكم في الذات في علاقتها بالمحيط الطبيعي والاجتماعي والتكنولوجي واتخاذ المبادرة؛ 5. الاستقلالية في تدبير سلوكه على مستوى فضاء المدرسة ومجال الفصل الدراسي، والتبادل الاجتماعي مع أفراد جماعة القسم؛ 6. يتحكم في الحد الأدنى من التوجه السلوكي من وإلى المؤسسة؛ 7. ينتقل في المكان من نقطة إلى أخرى عن طريق التعلم والتدرج؛ 8. الاشتغال ضمن جماعة/فريق مع احترام وتقبل الاختلاف. ❖ **على مستوى الاستقلالية الخاصة وتحمل المسؤولية الفردية:** **أن يكون الطفل قادرا على:** 1. أن يهتم بالنظافة العامة والسلوكيات الصحية في التغذية؛ 2. أن يستعمل بانتظام المرافق الصحية؛ 3. أن يغسل ويلبس بمفرده ويرتب هيأته بالنسبة للملبس؛ 4. أن يتفاعل مع المرافق في البيت والمدرسة مع ضبط الإحداثيات والوظائف؛ 5. أن يتفاعل مع الأصدقاء، ومع الآخرين (مدرسين، مساعدين، أطر إدارة...) بشكل وظيفي وإيجابي؛ 6. أن يتواصل مع الآخر والمحيط حسب الطلب ويضبط استجاباته؛ 7. أن يتفاعل سلوكيا مع أدواته الشخصية والمدرسية بشكل وظيفي وإيجابي.
ثانيا: الكفاية المتعلقة بالمهارات السيكومعرفية والذهنية والسلوكية للتكيف مع الواقع ❖ **التمكن من المهارات السيكومعرفية والذهنية والسلوكية للتكيف مع الواقع**	**أن يكون الطفل قادرا على:** 1. استقبال ومعالجة الخطاب والمعلومات؛ 2. استعمال استراتيجيات بسيطة لحل المشكلات المتعلقة بالحياة اليومية (أنشطة التحرك في المجال، استعمال مرافق المكان في البيت أو في المدرسة، وأنشطة التعلم والاكتساب داخل جماعة القسم)؛ 3. التدبير السلوكي لنشاط وإنجازه وفق تعليمات/منهجية محددة؛ 4. التمكن من التموقع الذهني والسلوكي الواعي في المجال والوضعيات والأنشطة المدرسية أو الاجتماعية (الدخول إلى المدرسة، تحية العلم في الساحة، الدخول إلى القسم، الجلوس في مقعد التلميذ)؛ 5. التمكن من السلوكيات المرتبطة بوضعيات التعلم الفردية أو الجماعية.

ثالثا: الكفاية المتعلقة بإمكانات التبادل والتفاعل الاجتماعي مع الآخر والمحيط ❖ **التمكن من المهارات المرتبطة بمستويات التبادل والتفاعل الاجتماعي مع الآخر والمحيط**	**أن يكون الطفل قادرا على:** **1.** أن يتعرف بشكل صحيح على الأشخاص و الأشياء؛ **2.** أن يتخذ من الراشد مرجعا للاقتداء والتوجيه السلوكي؛ **3.** أن يستقبل ويتبادل الإرساليات والتعليمات مع الآخر؛ **4.** أن يلعب مع الآخرين، ويتحلى بروح التعاون، ويشارك في أنشطة الجماعة/ الفريق و يحترم قواعد اللعبة، **5.** أن يحترم قواعد العيش ضمن الجماعة والمساهمة في تطبيقها في الحياة اليومية، **6.** أن يتقبل التعلم ضمن المجموعة، الانصات للآخر، احترام الاختلاف.
رابعا: الكفاية المرتبطة بالتبادل اللغوي والتعبير والتواصل ❖ **التمكن من القدرات المرتبطة بالتبادل اللغوي والتعبير والتواصل**	**أن يكون الطفل قادرا على:** **1.** أن يتواصل عن طريق التعبير الشفوي أو لغة الإشارات، أو إمكانات التواصل الأخرى؛ **2.** أن يستعمل « أنــا » وليس اسمه للتعبير عن نفسه؛ **3.** أن يعبر بكلمات وجمل، و يستعمل مفردات بسيطة تتماشى مع السياق؛ **4.** أن يعبر عن حدث ويعلق على رسومات، ويصف نشاطا أنجزه؛ **5.** أن يعبر بطريقة مفهومة (النطق) في وضعية حوارية، ويتحاور شفويا أو باستعمال لغة الإشارة؛ **6.** أن يركب جملة صحيحة وذات معنى ويرتب أفكاره واقتراحاته؛ **7.** أن يفهم وينجز التعليمات والإرشادات الشفوية أو الإشارية وينفذ التعليمات السلوكية؛ **8.** أن يتعاون مع الراشد أو مع زميله في حالة الفشل؛ **9.** أن يشارك في إنجاز عمل جماعي وينضبط للإجراءات التنظيمية.
خامسا: كفاية استخدام مختلف التكنولوجيات من اجل نقل واستقبال الرسائل والتواصل مع المحيط والتمكن من مواضيع التعلم. ❖ **التمكن من المهارات المرتبطة باستخدام مختلف التكنولوجيات من اجل نقل واستقبال الرسائل والتواصل مع المحيط والتمكن من مواضيع التعلم**	**أن يكون الطفل قادرا على:** **1.** أن يتمكن من تعرف الوسيلة التكنولوجية : هاتف، حاسوب...؛ **2.** أن يتمكن من تعرف الاستعمال الوظيفي للوسيلة التكنولوجية: هاتف، حاسوب...؛ **3.** أن يوظف التكنولوجيات في مجال التواصل والتعلم والتفاعل مع مكونات المحيط؛ **4.** أن يمتلك القدرة على البحث وانتقاء المعلومة عبر الوسائط المتعددة والانترنيت؛ **5.** أن يتواصل ويتعلم عبر الوسائط المتعددة.

❖ **الكفايات الأساس**

لقد أشرنا عند عرض طبيعة ومرتكزات الهندسة المنهاجية، أن أهم محدد لبناء هذه الهندسة لابد أن ينطلق من عنصرين أساسيين يجيبان على مختلف أنواع الحاجيات المعبر عنها من خلال طبيعة الإعاقة المعنية، وهذان العنصران الأساسيان هما :

- مرجعية الكفايات المستعرضة؛
- مرجعية الكفايات الأساس.

ولابد من التأكيد أن كلا المرجعيتين تعتبر قاعدة لبناء الهندسة المنهاجية للتعلمات والاكتسابات، الممكن اعتمادها في مسارات التمدرس التي يمكن اقتراحها على الطفل في وضعية إعاقة، ولكن لابد من التذكير أن منطق الفصل المعتمد في هذه الهندسة يقتضي كما أشرنا سالفا ضرورة اعتماد المبدأين التاليين:

❖ مبدأ اعتماد تعميم الكفايات المستعرضة على كل الهندسات المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقات المعنية بالتمدرس؛

❖ مبدأ اعتماد التخصيص في مرجعية الكفايات الأساس المتعلقة بالهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بكل إعاقة، اعتمادا على ميكانيزم التكييف والملاءمة مع طبيعة الإعاقة وحاجياتها، عند الانتقال إلى صياغة القدرات المستهدفة باعتبارها الأهداف الموجهة لسيرورات التعلم والاكتساب.

وفي هذا الإطار تم الارتكاز على مبدأ التكييف والملاءمة مع خصوصية كل إعاقة على حدة، وخصوصية طبيعة التعلمات الداعمة ودرجة تناسبها مع التعلمات الأساس المستهدفة في مستوى **قسم التربية الدامجة** (CEI)، ويمكن أن نقدم مرجعية الكفايات الأساس وصيغ ترجمتها إلى قدرات مستهدفة من خلال الجدول التالي:

جدول الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ **في مجال اللغة والتواصل** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك:** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي**	- أن يكون قادرا على التعبير الشفهي باستعمال الرصيد اللغوي المستهدف (أصوات، معجم، أساليب...). - أن يكون قادرا على قراءة مفردات بشكل سليم مع فهم المعنى. - أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة. - أن يكون قادرا على تسمية الأشياء والأفعال. - أن يكون قادرا على تنفيذ التعليمات البسيطة. - أن يكون قادرا على طلب احتياجاته داخل الفصل. - أن يكون قادرا على الإجابة عن الأسئلة البسيطة. - أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة. - أن يكون قادرا على فهم نص قصير. - أن يكون قادرا على الإجابة على أسئلة بسيطة متعلقة بالنص. - أن يكون قادرا على استعمال أساليب النص (كاستعمال أدوات الاستفهام، ...). - أن يكون المتعلم قادرا على الجلوس في وضعية سليمة للكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التركيز البصري والتنسيق الحركي عند فعل الكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على تخطيط الخطوط، والتحكم في الشمات الحركية للكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على تخطيط وكتابة بعض الحروف وبعض الكلمات.
❖ **في مجال الرياضيات** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية بسيطة، (ملاحظة، تعرف، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في حل وضعيات مشكلة ومسائل رياضية بسيطة مرتبطة بـ:** **- أنشطة ما قبل عددية** **- أنشطة الحساب** **- أنشطة الهندسة** **- أنشطة القياس**	- أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا. - أن يكون قادرا على التعرف على العلاقة بين العدد والمعدود. - أن يكون قادرا على قراءة وكتابة الأرقام بشكل سليم. - أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام في وضعيات مختلفة. - أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا. - أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والألوان الأساسية والتمييز فيما بينها. - أن يكون قادرا على تعرف الأشكال الهندسية في سياقات مختلفة. - أن يكون قادرا على التمييز والمقارنة بين الأحجام والأطوال في سياقات مختلفة وأن يكون قادرا على التصنيف المقارن للأشياء. - أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة مرتبطة بالتموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج، ...). - أن يكون قادرا على حل وضعيات مشكلة، ومسائل رياضية بسيطة.

❖ **في مجال التفتح العلمي** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف ، فهم، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	ـ أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. ـ أن يكون قادرا على معرفة بعض مكونات محيطه المباشر. ـ أن يكون قادرا على الاستعمال البسيط للنهج العلمي (ملاحظة، تجريب بسيط. استنتاج باستدلالات بسيطة...). ـ أن يكون قادرا على ربط كل عضو من جسمه بحاسته المناسبة في جميع السياقات. ـ أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (الصوت، اللمس، الذوق، الشم، البصر). ـ أن يكون قادرا على الحفاظ على سلامة حواسه. ـ أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. ـ أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. ـ أن يكون قادرا على تعرف التغذية ومكوناتها وشروط الصحة والسلامة. ـ أن يكون قادرا على التعرف على أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان والآلات. ـ أن يكون قادرا على التعرف طبيعة وأحوال المادة.
❖ **في مجال التربية الإسلامية** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من:** **ـ حفظ بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة** **ـ معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	ـ أن يكون قادرا على ترديد بعض الآيات الكريمة من القرآن الكريم. ـ أن يكون قادرا على حفظ بعض الآيات الكريمة واستظهارها. ـ أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسوله. ـ أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. ـ أن يكون المتعلم قادرا على التعرف على بعض الآداب الإسلامية: في الأكل والشرب، والسلام وإلقاء التحية واحترام الغير. ـ أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. ـ أن يتعرف بعض القيم الوطنية (العلم الوطني، النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).
❖ **في مجال التربية الفنية** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من رسم وتلوين أشكال متنوعة ومعبرة فنيا وجماليا، ومن الإنشاد بشكل فردي أو جماعي اعتمادا على أناشيد أو مقطوعات موسيقية، وأن يتمكن من التعبير من خلال أدوار مسرحية**	ـ أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية (الرسم أو الحركات الإيقاعية). ـ أن يكون قادرا على الرسم والتلوين بشكل سليم. ـ أن يكون قادرا على نقل أو تقليد نموذج فني أو سلوكي (المحاكاة بالرسم أو بالسلوك). ـ أن يكون قادرا على الإنشاد بشكل فردي أو جماعي. ـ أن يكون قادرا على التخيل ولعب الأدوار وعلى المشاركة في مسرحية قصيرة. ـ أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح، ...).

❖ **في مجال التربية البدنية** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي في مختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	- أن يكون قادرا على إنجاز حركات رياضية بسيطة تستهدف بناء تمثل الجسد، والتنسيق الحركي، والجانبية الفردية، وإنجاز تعليمات حركية جسدية، اتباع مسار، الجري وفق مسار، الجري وفق مسارات، التحرك أمام/خلف، يمين/يسار، القفز ... - أن يكون قادرا على إنجاز ألعاب رياضية فردية بسيطة: رمي الكرة باليد أو الرجل، الجري وراء الكرة، تمرير الكرة باليد... - أن يكون قادرا على ألعاب رياضية جماعية بسيطة وفق قواعد.

إن إرساء مرجعية الكفايات ضمن هذه الهندسة المنهاجية يرتكز على مجموعة من المبادئ المنهاجية والسيكوبيداغوجية، والتي تم تكييفها وملاءمتها مع طبيعة فئة الأطفال في وضعية إعاقة اعتمادا على خصوصيات كل فئة وحاجياتها في التعلم والاكتساب ومن هذه المبادئ نجد:

- ❖ مبدأ الربط بين مرجعية الكفايات وخصوصيات البرمجة المنهاجية للتعلمات بالسنة الأولى للسلك الابتدائي؛
- ❖ مبدأ الربط بين مرجعية الكفايات وكل مجالات التعلم والاكتساب بالسنة الأولى من السلك الابتدائي مع احترام خصوصياتها الإبستيمولوجية وضوابطها الديداكتيكية (اللغة: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة)، (الرياضيات: الحساب، الهندسة والقياس)...؛
- ❖ مبدأ الربط بالخصوصيات الإكلينيكية لطبيعة كل إعاقة على حدة، من حيث الأعراض، وأنواع الاضطرابات وأنواع القصور والعجز...؛
- ❖ مبدأ التكييف والملاءمة مع نوعية كل إعاقة ودرجاتها وإمكاناتها في التعلم والاكتساب؛

إن هذه المبادئ فرضت عدة أنواع من البرمجة لمرجعية الكفايات والقدرات المستهدفة بشكل متكيف ومتلائم بحسب كل هندسة منهاجية فرعية خاصة بكل إعاقة.

المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية لتدبير وتنشيط التعلمات بقسم التربية الدامجة (CEI).

لا يمكن اعتبار سيرورات التعلم والاكتساب عند الطفل في وضعية إعاقة مشابهة أو متقاربة مع الأطفال في وضعية عادية، وذلك بالنظر إلى طبيعة الإعاقة وأنواع القصور والعجز التي تؤثر على نمو الطفل في وضعية إعاقة على المستوى (العقلي/المعرفي، الوجداني/العاطفي، والفيزيولوجي/الحسي الحركي...إلخ) من جهة، كما تؤثر على تفاعلاته مع ظواهر المحيط والمجتمع، وبالتالي تؤثر على سلوكه التعلمي وإيقاعاته في التعلم والاكتساب من جهة أخرى.

ومن المؤكد أن كل طفل في وضعية إعاقة له إمكانات وقدرات خاصة، تجعله متمكنا من بعض الوضعيات ومن بعض السلوكات، كما أن له مهارات وقدرات ظاهرة أو مضمرة أو كامنة، بحيث يكون من اللازم على المدرس (ة) أن يكتشفها، ويشتغل عليها من أجل تفعيلها وتنشيطها والمراهنة عليها لإشراك الطفل في وضعية إعاقة على مستوى الأنشطة التعلمية والوضعيات الاكتسابية.

إن هذا الهدف المتعلق باستثارة إمكانات وقدرات ومهارات المتعلم في وضعية إعاقة خاصة الكامنة منها، ليعتبر من ضمن التوجهات والمبادئ السيكوبيداغوجية التي ينبغي على المدرس (ة) أن يستهدفها منذ بداية تشخيصه لحاجيات التعلم عند هذا الطفل، وتخطيطه للمشروع البيداغوجي الفردي.

أما من حيث المقاربات السيكوبيداغوجية التي ينبغي على المدرس(ة) أن يعتمدها من أجل التدبير البيداغوجي لوضعيات التعلم والاكتساب يمكن التأكيد على المسارات التالية:

- ضرورة الوعي بأن النمو الفيزيولوجي والسيكولوجي للطفل في وضعية إعاقة، يتميز بالتأخر، والبطء، والاضطراب، وعدم الانتظام في التمظهرات السلوكية المرتبطة بكل مرحلة نمائية كما أقرتها نظريات النمو عند أغلب المدارس السيكولوجية، وبناء عليه، **فإن التأخر وعدم تكامل نتائج النمو مع العمر الزمني، غالبا ما يؤثر على تعلم اللغة، النطق، التواصل، القراءة، الكتابة، السلوكات الحس حركية، إمكانات السيطرة على مكونات المكان والتفاعل الجسدي مع المحيط ومع الآخر..إلخ، الأمر الذي يفترض ويتطلب من المدرس (ة) عدم الضغط على الطفل في وضعية إعاقة من أجل إرغامه على نشاط تعلمي أو وضعية اكتسابية لا يقدر عليها أو لازال غير مؤهل لمعالجتها بحسب قدراته الحالية؛**

- ينبغي على المدرس (ة) أن ينطلق من خصوصية ونتائج المرحلة النمائية التي يتواجد فيها الطفل في وضعية إعاقة بكل ما يميزها من تمظهرات أنتجتها هذه الإعاقة، ويبحث فيها عن مكامن القوة وعن القدرات الكامنة للانطلاق منها وعلى أساسها خلال تخطيطه وتدبيره لأنشطة التعلم والاكتساب.

- إن المقاربات البيداغوجية لتنشيط التعلمات ووضعيات الاكتساب **بقسم التربية الدامجة (CEI)**، لابد أن تراهن على إنجاح هذه التعلمات وتحقيقها لأهدافها، **ومن هذا المنطلق لا يمكن الادعاء بأن الإجراءات التنشيطية العادية بالمدرسة العمومية يمكن اعتمادها مع هؤلاء الأطفال؛**

- من أجل إنجاح الأنشطة التعلمية والاكتسابية بقسم التأهيل من أجل الدمج، لابد من اعتبار الممارسات التفاعلية والتواصلية المعتمدة على مقاربة بيداغوجية محددة ومهدفة مثل: (البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا اللعب، بيداغوجيا الوساطة، بيداغوجيا الدعم والمعالجة)، والتي تعتبر الرهان الأمثل من أجل إنجاح النشاط التعلمي والوضعية الاكتسابية للطفل في وضعية إعاقة محددة، أو للأطفال في وضعية إعاقة في قسم التربية الدامجة؛

- تتمثل البيداغوجيا الفارقية كما حددها الباحثون في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين الفردية، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة في المنهاج الدراسي) تبعا لحاجيات، وإمكانات وقدرات، وإيقاعات التعلم لدى كل فرد من أفراد الجماعة، وحسب فيليب ميريو Philippe Meirieu إن هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ للتطور والارتقاء على مستوى الاكتسابات التعلمية والمعرفية [1].

1 - فيليب ميريو : نص في كتاب : عدة التكوين الخاصة لتقوية ودعم الكفايات المهنية للمدرسي في مجال التربية الدامجة: د.بودار حميدوآخرون: منشورات UNICEF et Handicap International ، نونبر 2015 ، ص 80 . بتصرف.

و في هذا الإطار يشتغل المدرس (ة) باعتماد البيداغوجية الفارقية مع جماعة أطفال من نفس الإعاقة في قسم واحد، واستثناءا مع جماعة من الأطفال من إعاقات مختلفة ولكن متجانسة ومتقاربة في قسم واحد، وذلك باعتماد أسلوبين اثنين:

الأسلوب الأول: اعتماد نفس الهدف التعلمي، نفس المضامين، نفس الأنشطة التعلمية، نفس أساليب التنشيط مع جماعة القسم، مع التركيز على حالات وقوع بعض الأطفال في صعوبات ومعيقات أثناء التعلم، وذلك باستهدافهم بالدعم والمساعدة الفورية بحسب نوعية مشاكلهم.

الأسلوب الثاني: يرتكز على استهداف الأطفال بشكل فردي من خلال مشاريعهم البيداغوجية الفردية، وتدبيرها بصيغ تنشيطية تعتمد على التناوب بين التواصل الشفوي الحواري/ أو التوجيهي بالإشارات... وبين الأنشطة العملية اليدوية التي قد يقوم بها الطفل المتعلم. ويعتمد المدرس (ة) على أسلوب دينامي فعال في إدارة الأنشطة التفريقية بين التلاميذ في وضعية إعاقة، على أساس نوعية الأنشطة التي سيقومون بها سواء كانت متجانسة أو غير متجانسة، إلا أن هذا الأسلوب يشترط عددا محدودا من المتعلمين في وضعية إعاقة يجب أن يتراوح بين 8 و 12 طفلا على الأكثر.

- يؤكد الأطباء الأخصائيون، والسيكوبيداغوجيون على **أهمية اللعب** في مختلف أنشطة التعلم والاكتساب الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة، ويعتبر **اللعب** من ضمن أهم الأنشطة الطفلية على الإطلاق، إذ عبره تتم عمليات التواصل والتفاعل مع الآخر والمحيط، ومكونات الفضاء البيتي والمدرسي ...إلخ، ومن تم فإن اللعب يمكن الطفل من التموقع داخل سياقات الحياة اليومية والمدرسية بسلاسة ويسر، وبسلوكات إرادية راغبة غير رافضة ولا متمنعة من لدن الطفل في وضعية إعاقة.

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار **بيداغوجيا اللعب من أهم البيداغوجيات المساهمة بفعالية في إدماج الطفل في وضعية إعاقة ضمن الأنشطة التعلمية والوضعيات الاكتسابية**، وهنا لابد من التأكيد على أن المدرس (ة) لابد أن يكون على وعي بمنطق بيداغوجيا اللعب انطلاقا من ثلاثة مداخل سيكوبيداغوجية أساسية :

المدخل الأول: أن يتم تحديد أنواع اللعب المنسجمة مع الأهداف والمضامين التعلمية والأنشطة الاكتسابية من جهة، ومع طبيعة الإعاقة ودرجتها من جهة أخرى.

المدخل الثاني: أن تخضع الألعاب المقترحة من طرف المدرس (ة) لمراحل الحصة الزمنية والديداكتيكية (مرحلة الاستكشاف – مرحلة البناء – مرحلة النقل الوظيفي والتطبيق)، مهما تنوعت الأنشطة التعلمية أو اختلفت بحسب مجالاتها.

المدخل الثالث: أن تكون الألعاب التعلمية المقترحة فردية كانت أو مع مجموعة أطفال متحكم فيها من حيث الهدف، والتعليمات، وصيغ التنفيذ، وصيغ مشاركة التلميذ في وضعية إعاقة، والوسائل المعتمدة أو المستعملة، والنتائج المتوخاة، وزمن البدء وزمن الانتهاء[2].

- تعتبر **بيداغوجيا الوساطة** من أهم البيداغوجيات الفعالة في مجال تعليم وتدريس الأطفال في وضعية إعاقة، **وتعتبر الوساطة عبارة عن مجموعة من الدعامات والإجراءات والتدخلات المقدمة من طرف شخص اتجاه آخر لجعل هذه التعلمات (معارف، مهارات، إجراءات، عمليات،**

2 - د. بودار حميد وآخرون: مرجع سابق، ص – 82 ، بتصرف.

حلول، . . .إلخ) سهلة المنال وميسرة الاكتساب لأن الطرف الأول لعب دور المساعد والمؤطر والموجه البيداغوجي للشخص الثاني، وبها فهو وسيط بيداغوجي[3].

- وتعتبر بيداغوجيا الوساطة كجملة من التدخلات والوسائل والمقاربات البيداغوجية التي قد يعتمدها شخص أكثر خبرة (الراشد اتجاه طفل/متعلم، لينظم له البيئة المادية والمعنوية والتعلمية والاكتسابية، وما يوجد بينه وبين العالم الخارجي بشكل يجعله قادرا على التكيف والتفكير والتعلم وتلبية حاجياته في المعرفة والاندماج[4].

4 - إجراءات التقويم البيداغوجي الخاصة بقسم التربية الدامجة (CEI).

مقدمة:

في إطار سيرورات تنزيل هذه الهندسة المنهاجية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، لا يمكن اعتبار التقويم آلية هدفها وضع الحواجز والعراقيل والصعوبات أمام إمكانات فتح آفاق التمدرس بالنسبة للطفل في وضعية إعاقة، رغم صعوبات التعلم وأنواع الاضطرابات والأعراض الطبية لهذا النوع أو ذاك من الإعاقات المعنية بالتمدرس، إن التقويم يعتبر آلية بيداغوجية مدرسية هدفها الأساسي هو التأطير السيكوبيداغوجي لمسارات التعلم والاكتساب لدى الطفل، أيا كان وضعه الاجتماعي وأيا كان مستواه وإمكاناته وإيقاعاته في التعلم والاكتساب.

كما لا يمكن اعتبار التقويم محددا تربويا وبيداغوجيا دون جدوى ضمن مسارات تدبير وضعيات التعلم والاكتساب للطفل في وضعية إعاقة، فالتقويم إجراء بيداغوجي ضروري ومحوري في مسارات التأهيل من أجل الدمج المدرسي، وذلك نظرا لأهميته وأدواره البيداغوجية الفعالة في عمليات التعلم والاكتساب المقترحة على أي طفل، إذا ما تم تفعيلها على الوجه الأنسب والأكثر مردودية بناء على طبيعة مشروعه البيداغوجي الفردي، ومستويات التكامل بين التعلمات الأساس والداعمة فيه، وبين إجراءات البرمجة والتوزيع التي اعتمدتها المدرسة أو المدرس مع الفريق المتعدد الاختصاصات لتأطير تعلمات الطفل **بقسم التربية الدامجة** (CEI).

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار التقويم في هذه الهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة كمحدد بيداغوجي فعال وأساسي له ثلاثة أدوار:

- **الدور الأول:** وهو دور تشخيصي، ويرتبط بالتشخيص السيكوبيداغوجي والتربوي للطفل في وضعية إعاقة، من أجل تحديد حاجياته على مستوى التعلمات الأساس وعلى مستوى التعلمات الداعمة، ومن ثم تحديد الأرضية القاعدية لبناء المشروع البيداغوجي الفردي PPI، إن التقويم التشخيصي بهذا المعنى يعتبر المدخل الرئيسي لتوجيه وتأطير مسارات التعلم والاكتساب للطفل في وضعية إعاقة ضمن مشروعه البيداغوجي الفردي.

- **الدور الثاني:** وهو دور تكويني، ويرتبط بالآليات والإجراءات السيكوبيداغوجية للمراقبة والمتابعة والتأطير المتمركز حول الطفل وهو يمارس الفعل التعلمي والنشاط الاكتسابي، من أجل الوقوف على صعوباته وعوائقه ومشكلاته أثناء التعلم، وبالتالي اختيار التدخل البيداغوجي الأنسب للدعم والمعالجة والمساعدة من أجل إنجاح النشاط التعلمي الاكتسابي في زمنه وفي سياقه.

3 - نفس المرجع، ص – 130 . بتصرف. .

4 - Doly، Anne Marrie : Métacognition et Médiation ، CNDP : 1996، Op.cit، p. 128 .

- **الدور الثالث:** وهو الدور المتعلق بالتقويم الإجمالي والنهائي اللذان يقيسان درجات تمكن الطفل من تحقيق الأهداف التعلمية، ومستويات نمو وتطور وانبناء كفاياته التعلمية المتعلقة بكل مجال تعلمي عام أو فرعي. وهنا يمكن أن نميز بين:

- **التقويم الإجمالي :** وهدفه هو قياس مستويات بناء الطفل وتملكه للموارد المقترحة في الحصص الدراسية أو حصص التعلمات الداعمة، وذلك ما تقيسه أدوات التقويم في المراقبة المستمرة، التي غالبا ما ترتبط بمحصلة النتائج المتعلقة بمجموعة من الدروس أو المقاطع التعلمية وتحدد من خلاله مستويات تحقق الأهداف التعلمية أو عدم تحققها.

- **التقويم النهائي:** وهو غالبا ما يرتبط بإنتاج قرار التأهيل أو عدمه بناء على أداتين اثنتين وهما : **تجميع نقط المراقبة المستمرة ومعدلها ، وتجميع نقط اختبارات تقويم نتائج التحكم في الكفايات المستهدفة عند نهاية الأسدس أو نهاية السنة الدراسية.**

وهكذا يمكن أن نقدم أدوات التقويم في سياق سيرورات التعلم والاكتساب الخاصة بكل طفل في وضعية إعاقة من خلال اعتماد مشروعه البيداغوجي الفردي PPI كالتالي:

أولا: التقويم التشخيصي

بعد نتائج الملف الطبي وتشخيصه لطبيعة الأعراض المرافقة لنوع الإعاقة المرتبطة بالطفل، يعتبر التقويم التشخيصي من أهم المداخل البيداغوجية الأساسية من أجل وضع التقرير السيكوبيداغوجي التشخيصي للطفل بحسب إعاقته، ومن تم تشخيص حاجياته، وتحديد طبيعة الاكتسابات الأساسية والداعمة الضرورية لإنجاح تعلماته، وبالتالي يعتبر أساسيا لأنه يسمح بتحديد الأهداف التعلمية المؤطرة والموجهة للمشروع البيداغوجي الفردي PPI.

ويمكن اعتماد عدة إجراءات سيكوبيداغوجية لإنجاز هذا التقويم التشخيصي، وذلك بتحديد واعتماد جداول تقويم يتم فيها تحديد مستويات الاكتسابات المتعلقة بالطفل، وهنا نشير إلى أن هذه الجداول أو الشبكات موجودة ومتوفرة بالنظر إلى اعتمادها على معايير بسيطة وقابلة للتحديد والتفعيل والقياس مثل: (غير مكتسب – في طور الاكتساب– مكتسب)، ويتم ربطها بالقدرات المستهدفة أو بالأهداف التعلمية والمضامين المرتبطة بها: (النطق السليم للحرف كذا– القراءة الصحيحة للكلمة كذا– القراءة الصحيحة للجملة كذا– كتابة الحرف كذا أو الكلمة كذا مع احترام القاعدة كذا)، (أو تعرف العدد كذا كتابة وعدا – تعرف العملية الحسابية كذا– قراءة تعليمة التمرين كذا بشكل صحيح، إنجاز التمرين بشكل صحيح مع حد أدنى من الأخطاء لا يتجاوز كذا...).

ومن خلال هذه المحددات أو البنود يمكن تشكيل شبكة للتقويم التشخيصي من طرف المدرس أو المدرسة، يستطيع بها تحديد حاجيات الطفل على مستوى التعلمات الأساس وبالتالي ضبط صياغة الأهداف التعلمية التي يمكن أن تتم عبرها برمجة المشروع البيداغوجي الفردي PPI.

ثانيا: التقويم التكويني

يمكن اعتبار التقويم التكويني آلية بيداغوجية فعالة في ضبط أنواع التدخل التربوي المناسبة، متى ما واجه الطفل أية صعوبات أو عوائق أو مشاكل عند أي نشاط من الأنشطة التعلمية المقترحة عليه، إن التقويم التكويني له دوران أساسيان:

- **الدور الأول :** تفعيل المراقبة والتتبع المباشر والدائم للنشاط التعلمي للطفل في وضعية إعاقة، من أجل ضمان تحقيقه للأهداف التعلمية من جهة، ورصد طبيعة الصعوبات التي قد يعيشها هذا الطفل أثناء النشاط التعلمي من جهة أخرى.
- **الدور الثاني :** ضمان التدخل التربوي الأنسب (دعم فوري أو معالجة فورية) من طرف المدرس (ة)، من أجل ضبط طبيعة التعثر ونوعية العائق، وبالتالي إنجاح الوضعية أو النشاط التعلمي المقترح على الطفل، ومساعدته على تحقيق الهدف من هذا النشاط.

إذن فالتقويم التكويني يعتبر رافدا بيداغوجيا فعالا وقوي التأثير خلال السيرورة التعليمية التعلمية للطفل في وضعية إعاقة.

ثالثا: التقويم النهائي

إن التقويم النهائي يرتبط غالبا بإنتاج الأحكام والقرارات، إلا أنه في حالة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة يمكن اعتباره من الآليات الضرورية لقياس درجات ومستويات تطور التعلمات، وتحقيق الأهداف، ونمو وتطور الكفايات.

إلا أن هذا التقويم يرتبط كذلك بالآليات البيداغوجية التربوية المؤسساتية والإدارية، لقياس مستويات تحقق التأهيل التربوي والتعليمي للطفل في وضعية إعاقة من أجل الدمج المدرسي في المستويات العليا، ولهذا فإنه يرتبط بإنتاج قرار إداري إشهادي بالتأهيل أو عدم التأهيل.

وتعتمد الهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة على مسارين إجرائيين لتنفيذ عمليات التقويم النهائي وإنتاج قرار التأهيل أو عدم التأهيل ويقتضيان أدوات مناسبة وملائمة ومتكيفة وهما :

❖ **النوع الأول من الإجراءات يخص إجراءات تقويم سيرورات بناء الموارد أو إجراءات (المراقبة المستمرة):** وهي عملية تقويم يقوم بها المدرس والمدرسة **لقياس درجات تحقق الأهداف التعلمية**، حسب المجالات والمضامين المقترحة، وكذلك حسب الزمن المدرسي الذي يدبره الفاعل التربوي من خلال المشروع البيداغوجي الفردي PPI، وهنا يقوم المدرس (ة) بالإجراءات الاعتيادية لقياس وتقويم مستوى تقدم الطفل في تحصيل واكتساب التعلمات المقترحة، سواء في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو باقي مجالات التعلم، ويتم تنظيم إجراء هذه التقويمات من منطلق ديداكتيكي (انتهاء الوحدة /المقطع/ الدرس)، أو بمحدد زمني عند نهاية الشهر أو الدورة أو الأسدس، **وتمثل نتائجه: (أي معدل المراقبة المستمرة لكل مجال أو وحدة تعلمية) 50% من المعدل العام النهائي الذي يعتمد لإنتاج قرار التأهيل من أجل الدمج.**

ومن أهم الأدوات التي يمكن أن تعتمد في هذا التقويم نقترح ما يلي:

❖ **النوع الثاني من الإجراءات يتعلق بإجراءات تقويم درجات تحقق الكفايات واتخاذ قرار التأهيل من أجل الدمج:** وهو مختلف الإجراءات الاختبارية التي يمكن أن نقترحها على الطفل في وضعية إعاقة، من أجل قياس مستوى تقدمه في عمليات التعلم والاكتساب المرتبطة بمجال معين، وبمستوى التحكم في أهدافه واستكمال بناء كفاياته. إن هذا التقويم يرتكز على اختبارات متكيفة ومتلائمة مع خصوصيات

الإعاقة وحدتها من جهة، ومع طبيعة مجالات التعلم وخصوصياتها الديداكتيكية من جهة أخرى، ويكون من نتائجه إصدار أحكام تقديرية كمية أو كيفية حول درجات التمكن من الكفايات. **وتمثل نتائج هذا التقويم 50% من مجمل النتائج المتعلقة بالمشروع البيداغوجي الفردي.**

ويمثل حاصل جمع نتائج المراقبة المستمرة مع نتائج تقويم الكفايات المحدد الأساسي لإنتاج وإصدار قرار التأهيل أو عدم التأهيل، عند نهاية السنة الدراسية أو نهاية زمن التعلمات المستحق مؤسساتيا من طرف الطفل المتعلم في وضعية إعاقة والتي حدد في الصيغة الزمنية المرنة المذكورة سابقا.

ولا يتم اتخاذ هذا القرار إلا في إطار اجتماع المجلس التعليمي الخاص **بقسم التربية الدامجة (CEI)**. بحضور جميع أعضاء الفريق المتعدد الاختصاصات، وينتج عن هذا القرار انتقال الطفل في وضعية إعاقة إلى القسم الأعلى المناسب من أجل دمجه فيه مع باقي التلاميذ، وإكماله لمساره الدراسي في المستويات المدرسية العليا.

ومن أجل التفعيل البيداغوجي للإجراءات التي يمكن اعتمادها لتقويم الأطفال في وضعية إعاقة لابد من الاحتكام إلى مرجعية محددين اثنين:

1. محدد طبيعة وخصائص الإعاقة عند الطفل، وطبيعة الاضطرابات والقصورات وأنواع العجز التي تتمظهر عند الطفل أو يحددها التشخيص الطبي من جهة، وإيقاعاته في التعلم التي تتحكم فيها قدراته وإمكاناته أو نقاط ضعفه من جهة أخرى؛
2. المنطق السيكوبيداغوجي الذي اعتمده المدرس (ة) عند تخطيطه وبنائه لمكونات المشروع البيداغوجي الفردي للطفل، وذلك من حيث ضبط الحاجيات وربطها بالأهداف التعلمية، وبرمجة مضامين التعلمات والاكتسابات الأساس والداعمة.

وبناء عليه سوف تنتقى وتحدد إجراءات وأدوات التقويم بحسب هذين المحددين، وبحسب مسارات إنجاز مخططات التعلم والاكتساب المسطرة في المشروع البيداغوجي الفردي PPI.

ويمكن في هذا الإطار **الاستئناس** ببعض الإجراءات والأدوات التي يمكن اعتمادها في تقويم نتائج التعلم عند الأطفال في وضعية إعاقة، على أساس احترام خصوصيات كل إعاقة، واعتماد مبدأ التكييف والملاءمة لهذه الأدوات مع طبيعة كل إعاقة، أو اقتراح إجراءات وأدوات أكثر تناسبا وانسجاما مع إعاقة كل طفل وإمكاناته وقدراته، ومن ضمن هذه الضوابط والإجراءات يمكن اقتراح:

- **ضرورة الانطلاق من طبيعة الحاجيات الطفلية، والأهداف التعلمية المستهدفة داخل كل مجال/مادة دراسية، أو مجال فرعي**، وذلك بمراعاة ما الذي نريد بناءه وتطويره عند المتعلم في وضعية إعاقة على مستوى التعلمات الأساس والداعمة.
- **لابد من تحديد نوع وطبيعة المضامين المبرمجة في كل مجال فرعي، داخل زمن الاكتساب** اليومي والأسبوعي والشهري في المشروع البيداغوجي الفردي للطفل، وبالتالي الملاءمة والتكييف بين مستويات الصعوبة في هذه المضامين من حيث نوعها وكمها في مسار البرمجة.
- **لابد للمدرس (ة) أن يعتمد عدة إجراءات للتقويم التكويني، يمكن أن تتوجه عمليا عبر المراقبة المباشرة واللصيقة للطفل أثناء تنفيذه لتعليمات معينة**، أو إنجازات محددة بحيث يتمكن المدرس

(ة) من رصد نوع الصعوبة أو المشكل أو العائق الذي لا يجعل الطفل يحقق الهدف التعلمي المتوخى، كما يمكن للمدرس (ة) أن يبحث على إجراءات بيداغوجية للتدخل من أجل تعرف طبيعة الصعوبة (هل ترتبط بالتعلمات الداعمة أو ترتبط بمنهجية التقديم وعرض المضمون التعلمي المرتبط بالتعلمات الأساس)، وبالتالي تقديم الدعم الفوري المناسب (شرح التعليمة وتكرارها لكي يفهمها الطفل ويستجيب لتنفيذها، أو مساعدة المتعلم على الربط بين التعليمة والإنجاز الشفوي أو الكتابي أو بالرسم أو بالتقطيع أو التلصيق...، وذلك عبر أسلوب ميسر يعتمد بيداغوجيا القرب والاقتراب من المشاكل التي يعيشها الطفل في وضعية إعاقة وهو يتعلم...إلخ). وإن لهذه الإجراءات مفعولها المباشر لأنها تراهن على البيداغوجيا المتمركزة حول الطفل في وضعية إعاقة وخصوصيات اضطراباته وإيقاعاته في التعلم.

- **تتم إجراءات التقويم المتعلقة بالمراقبة المستمرة على الشكل التالي:**
  - **متابعة زمن التعلم الطفلي في ارتباطه بمجموعة الدروس أو الظواهر التعلمية المستهدفة خلال إنجاز وحدة تعلمية/مقطع تعلمي/مجموعة حصص دروس...، ورصد أنواع الموارد المراد بناؤها أو تطويرها عند المتعلم في وضعية إعاقة، ومن ثم إنجاز وضعيات تقويمية متكيفة ومتلائمة على شكل أنشطة تطبيقية لقياس مستويات تملك الطفل وبنائه للموارد المستهدفة وبالتالي تحقيقه للأهداف التعلمية، وهذا يمكن تعميمه على كل مكونات مضامين المجالات الفرعية المبرمجة في المشروع البيداغوجي الفردي؛**
  - **يمكن للمدرس (ة) أن يعتمد وضعيات النقل التطبيقي للتعلمات، والتمارين التطبيقية المنجزة من طرف المتعلم حسب إعاقته بمثابة مؤشرات للتقويم الخاص بالمراقبة المستمرة، وهي تجمع عبر سلسلة من الملاحظات التي يكتبها المدرس (ة) في دفتر التلميذ بشكل يطابق إنجازاته في زمن التعلم.**

- **بالنسبة لإجراءات التقويم الإجمالي والنهائي فإنها تستهدف قياس نتائج ومستويات نمو وتطور الاكتسابات المتعلقة بالكفايات الخاصة بكل مجال**، وهي غالبا ما ترتبط زمنيا بنهاية الأسدس الأول وحصيلة التعلمات المرتبطة به، والتي تمثل المرحلة الأولى في الكفايات المستهدفة، كما ترتبط أيضا بنهاية الأسدس الثاني والتي تمثل حصيلة التعلمات المتعلقة بالمرحلة الثانية للكفاية المستهدفة داخل المجال المحدد (اللغة، الرياضيات والعلوم، التنشئة الاجتماعية والتفتح).

- **تحتسب نتائج التقويم الإجمالي وفق إجراءات تعتمد على وضعيات تقويمية تبنى على أساس وضعيات مشكلة بسيطة التركيب وغير معقدة وسهلة التناول من طرف المتعلم بحسب طبيعة إعاقته، وهي غالبا وضعيات مشكلة لا تتعدى ثلاث تعليمات أو أقل بشرط أن تستهدف أكثر من موردين إلى ثلاثة موارد، يصوغها المدرس (ة) من منطلق خصوصيات المشروع البيداغوجي الفردي، وبحسب مفردات مضامينه التعلمية المبرمجة فيه.**

- **تحتسب نتائج التقويم النهائي على أساس جمع نقاط المراقبة المستمرة التي تشكل 50% من هذا التقويم، ونقاط نتائج التقويمات الإجمالية للكفايات المتعلقة بمجالات التعلم والاكتساب عند نهاية كل أسدس والتي يمثل مجموعها 50% ويمكن أن نمثل معادلة التقويم النهائي من أجل الدمج كما يلي:**

نتائج المراقبة المستمرة + نتائج التقويمات الإجمالية أسدس 1 - 2 = نتائج التقويم النهائي/قرار الدمج

❖ **مقترحات لبعض صيغ وأدوات التقويم:**

- **بعض أدوات المراقبة المستمرة:**

ـ تمارين تطبيقية شفوية : (قياس بناء وتطور الموارد والأهداف المتعلقة بها: الموارد الصوتية، الموارد القرائية، المعجمية، الأسلوبية، الموارد المتعلقة بقراءة الأعداد والعد، أسماء الأشكال الهندسية، تملك بعض المعارف)؛

ـ تمارين تطبيقية كتابية : (قياس بناء وتطور الموارد والأهداف المتعلقة بها: في التخطيط والكتابة، في كتابة الأعداد، في رسم الأشكال الهندسية، في بعض أشكال الإنتاجات اليدوية المتعلقة بكتابة الحروف)؛

ـ تمارين تطبيقية يدوية : (في التلوين، في التشكيل، في التقطيع، في القص، في التلصيق، في تركيب مجموعة من العناصر وفق مخطط، في تتبع شكل هندسي ضمن بطاقة...).

- **بعض أدوات التقويم الإجمالي:**

ـ اقتراح وضعيات مشكلة مركبة بسيطة مكونة من تعليمتين إلى ثلاث تعليمات في مجال اللغة، يتم فيها قياس إمكانية ربط الطفل في وضعية إعاقة بين مجموعة من الحروف والكلمات المعجمية والأساليب في جملة أو جملتين أو أكثر نطقا وقراءة وكتابة، بشرط خضوع صياغة الوضعية المشكلة لطبيعة خصائص الإعاقة، ونوع الاضطرابات التي يعاني منها الطفل، واحترامها لمكونات ومفردات التعلمات التي اقترحت عليه خلال الأسدس، من خلال مشروعه البيداغوجي الفردي؛

ـ اقتراح وضعيات مشكلة مركبة وبسيطة مكونة من تعليمتين إلى ثلاث تعليمات في مجال الرياضيات والعلوم (في الحساب، الهندسة، القياس، وحول بعض الظواهر الطبيعية)، بحيث يتم قياس تمكن الطفل من توظيف موارده في حساب الأعداد، وتمثل الأشكال الهندسية، والتموقع في المكان والزمان، والمعارف المتعلقة ببعض الظواهر الطبيعية...، بشرط خضوع صياغة الوضعية المشكلة لطبيعة خصائص الإعاقة ونوع الاضطرابات التي يعاني منها الطفل، واحترامها لمكونات ومفردات التعلمات التي اقترحت على الطفل خلال الأسدس، على مستوى مشروعه البيداغوجي الفردي؛

ـ اقتراح وضعيات مشكلة مركبة وبسيطة مكونة من تعليمتين إلى ثلاث تعليمات في مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح (استظهار بعض الآيات القرآنية، ذكر بعض الآركان وبعض الآداب الإسلامية، وتعرف بعض الرموز الوطنية «العلم الوطني، النشيد الوطني»، أو «إنتاج رسم أو تلوين، أو تقديم نشيد»...).

(انظر بعض نماذج جداول التقويم والتنقيط في الملحق).

القسم الثالث:

الهندسات المنهاجية الفرعية حسب أصناف الإعاقات

تقديم:

بالنظر إلى المرتكزات والموجهات السابقة، بنيت الهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة على أساس مقاربة منهاجية تنطلق من المحددات الحقوقية والتشريعية المؤسساتية، والضوابط الإدارية والتنظيمية والتربوية والبيداغوجية المؤطرة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، واعتمادا على مكونات وموجهات الأبعاد السالفة الذكر كإطارات مرجعية لتفعيل وأجرأة وتنزيل هذه الهندسة المنهاجية على مستوى سيرورات تمدرس الطفل في وضعية إعاقة وفقة مقاربة تربوية دامجة، وعلى أساس الارتباط والعلاقة التكاملية بين المنطق الإداري التنظيمي لهذه الهندسة المنهاجية وبين المنطق التربوي البيداغوجي لمكوناتها الداخلية وأشكال اشتغالها، كان لزاما العمل على تقعيد منطق اشتغال هذه الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة وبنائه وظيفيا بالارتكاز على مبدأين اثنين:

- مبدأ استهداف الإعاقات الست المعنية بالتمدرس واعتبارها محددات للهندسات المنهاجية الفرعية سواء على مستوى الخصوصيات المتعلقة بكل إعاقة أو على مستوى المكونات البيداغوجية لكل هندسة منهاجية فرعية؛
- مبدأ التكييف والملاءمة البيداغوجية والديداكتيكية لمكونات المنهاج الدراسي بحسب خصوصيات صنف الإعاقة المعنية بالتمدرس.

وهكذا يمكن القول بأن المداخل المرجعية لهذه الهندسة المنهاجية كما تم تحديدها سابقا تشكل الإطارات المرجعية المؤسساتية والتشريعية والإدارية والتنظيمية لتأطير التمدرس الدامج للطفل في وضعية إعاقة، كما أن المرتكزات والمقاربات السيكوبيداغوجية والديداكتيكية وأشكال إعمال الكفايات، وبرمجة المجالات والمضامين التعلمية بمنطق التكييف قد شكلت الصيغ التطبيقية للتنزيل الإجرائي لهذه الهندسات المنهاجية الفرعية حسب أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس والتي نحددها كما يلي:

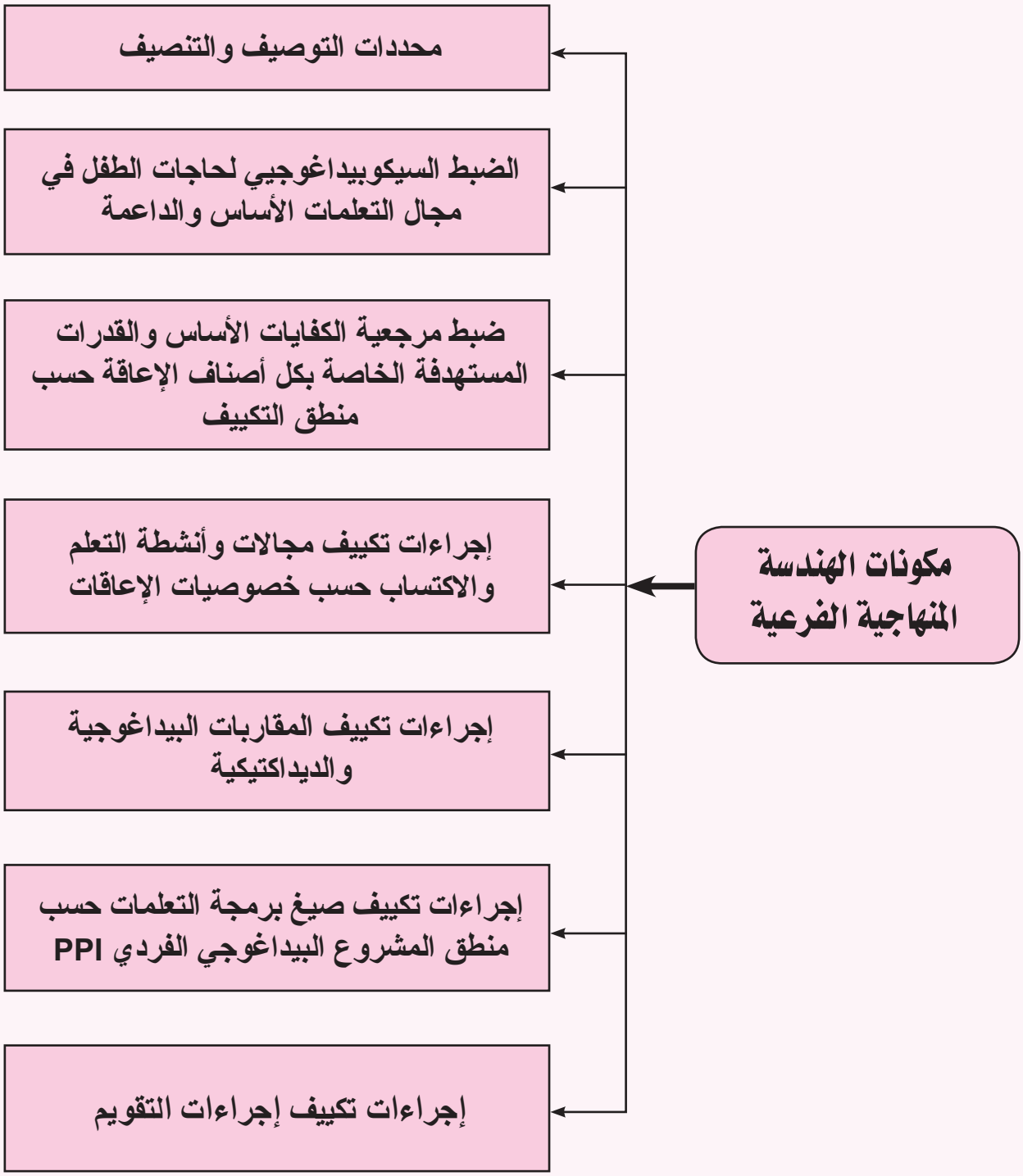
1. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة التوحد؛**
2. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة الذهنية؛**
3. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة الشلل الدماغي الحركي؛**
4. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة السمعية؛**
5. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة البصرية؛**
6. **الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بصعوبات التعلم.**

وقد تم الاشتغال على بناء وبلورة المكونات الداخلية لكل هندسة منهاجية فرعية، وفق ضوابط علمية ومقاربة منهاجاتية وسيكوبيداغوجية تم من خلالها استهداف المحددات والضوابط التالية:

- ❖ التعريف والتصنيف والتوصيف العلمي والطبي والسيكولوجي للإعاقة؛
- ❖ تحليل وتحديد حاجيات الطفل على مستوى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة؛
- ❖ ضبط وتحديد مرجعية الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة بحسب منطق التكييف والملاءمة مع خصوصيات الإعاقة؛
- ❖ برمجة وهيكلة مضامين وأنشطة التعلم والاكتساب بحسب خصوصيات كل إعاقة؛
- ❖ تحديد صيغ برمجة المشروع البيداغوجي الفردي، والمقاربات البيداغوجية لتدبير التعلمات الخاصة به؛
- ❖ تحديد آليات التقويم بمختلف أنواعه والخاصة بهذه الهندسة المنهاجية الفرعية.

ويمكن أن نقدم من خلال الخطاطات التالية التصور الإجرائي لبناء مكونات الهندسات المنهاجية الفرعية:

خطاطة المحددات الأساسية المعتمدة في بناء الهندسات المنهاجية الفرعية


مكونات الهندسة المنهاجية الفرعية
محددات التوصيف والتنصيف
الضبط السيكوبيداغوجيي لحاجات الطفل في مجال التعلمات الأساس والداعمة
ضبط مرجعية الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة الخاصة بكل أصناف الإعاقة حسب منطق التكييف
إجراءات تكييف مجالات وأنشطة التعلم والاكتساب حسب خصوصيات الإعاقات
إجراءات تكييف المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية
إجراءات تكييف صيغ برمجة التعلمات حسب منطق المشروع البيداغوجي الفردي PPI
إجراءات تكييف إجراءات التقويم

إن أهم ما يميز الهندسات المنهاجية الفرعية هي توحدها في الضوابط والمحددات الحقوقية والتشريعية المدرسية، والإدارية والتنظيمية، كما أنها تتوحد أيضا في مجموعة من المرتكزات ذات الطبيعة السيكوبيداغوجية العامة نذكر منها على وجه الخصوص ما يلي:

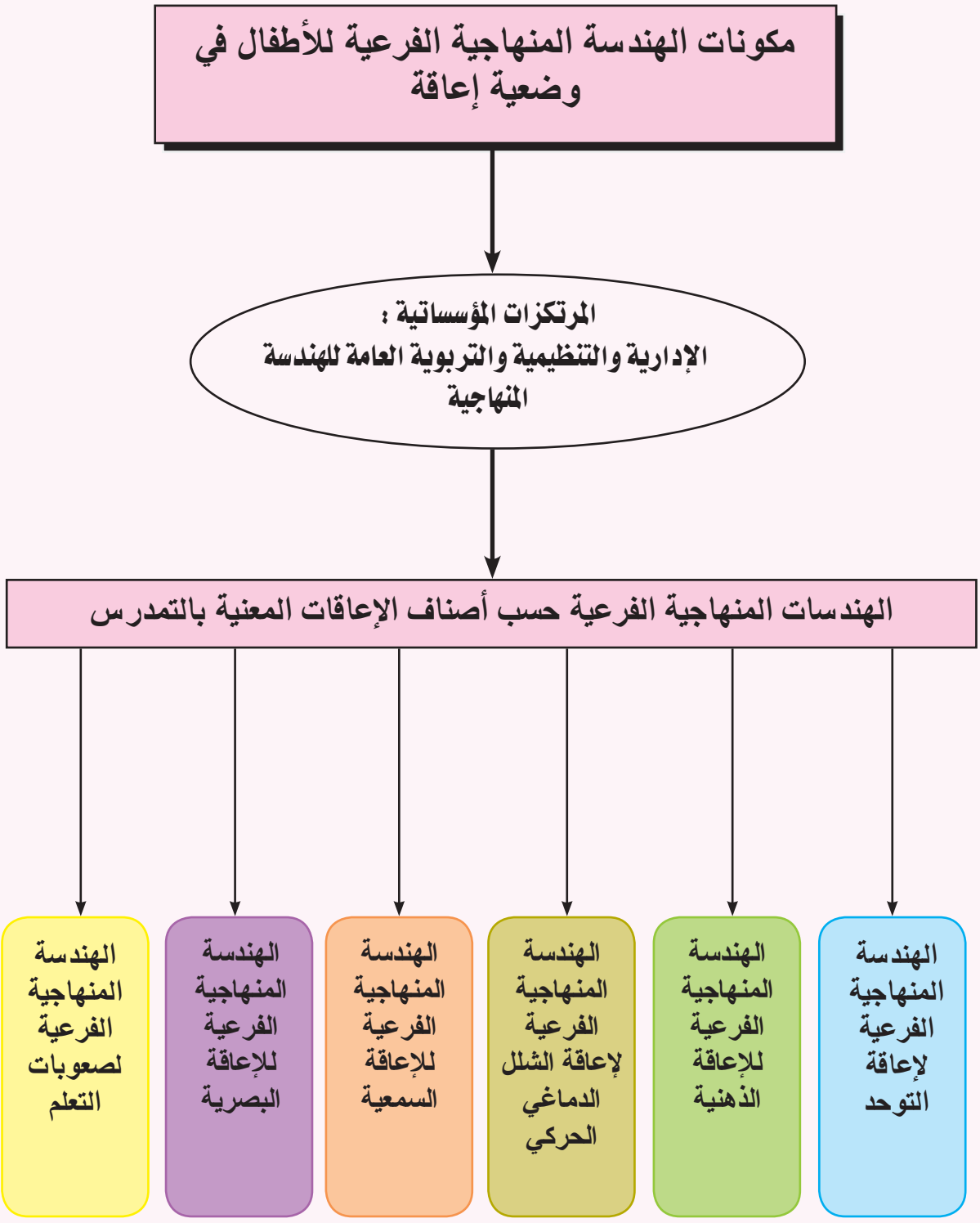
- ارتباط هذه الهندسات المنهاجية الفرعية بخصوصيات النمو والتعلم عند الطفل في وضعية إعاقة بحسب أصنافها؛
- ارتكاز هذه الهندسات المنهاجية الفرعية على نفس المبادئ السيكوبيداغوجية العامة المعتمدة ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مع التمييز والتكييف الذي يرتبط بخصوصيات هذه الفئة من الأطفال؛
- اعتماد هذه الهندسات المنهاجية الفرعية على نفس المحددات التنظيمية التربوية والسيكوبيداغوجية، التي تخضع لها جميع الأقسام في المدرسة، وبالتالي مختلف جوانب الحياة المدرسية والأنشطة المتعلقة بها؛
- اعتماد هذه الهندسات المنهاجية الفرعية على نفس المداخل البيداغوجية المعتمدة في المنهاج الرسمي للتعليم الابتدائي، وبالأخص في مدخل التدريس بالكفايات والتي تم توحيدها عند كل أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس وفق مبدأين اثنين:

1. **مبدأ التوحيد بين كل الهندسات المنهاجية الفرعية في مجال الكفايات المستعرضة.**
2. **مبدأ التوحيد بين كل الهندسات المنهاجية الفرعية في مجال الكفايات الأساس، بشرط اعتماد محدد التكييف والملاءمة لمرجعية الكفايات الأساس والقدرات والأهداف التعلمية المرتبطة بها وفق خصوصيات كل إعاقة على حدة.**

هكذا فقد انتظمت هذه الهندسة المنهاجية العامة في **إطار مقاربات منهاجية متفردة لكل إعاقة**، يتم في إطارها الانطلاق من المحددات المشتركة بين جميع الهندسات الفرعية من جهة، ويتم من جهة أخرى تحديد أشكال التميز والخصوصيات الخاصة بكل إعاقة في إطار طبيعة الحاجات، وطبيعة مقاربة التكييف المتعلقة بمضامين الأنشطة والتعلمات، وإجراءات التنزيل البيداغوجي للمشروع الفردي وآليات التقويم المرتبطة به.

ونعرض في الخطاطة التالية لهذه الرؤية الهيكلية العامة للهندسة المنهاجية ومكوناتها الفرعية:

خطاطة المكونات الفرعية للهندسة المنهاجية


مكونات الهندسة المنهاجية الفرعية للأطفال في وضعية إعاقة
المرتكزات المؤسساتية :
الإدارية والتنظيمية والتربوية العامة للهندسة المنهاجية
الهندسات المنهاجية الفرعية حسب أصناف الإعاقات المعنية بالتمدرس
الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة التوحد
الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة الذهنية
الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة الشلل الدماغي الحركي
الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة السمعية
الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة البصرية
الهندسة المنهاجية الفرعية لصعوبات التعلم

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بإعاقة التوحد

تقديم :

لقد كانت إعاقة التوحد تاريخيا لا تتميز عن باقي حالات الاضطراب العقلي أو الفصام الطفولي، وقد ربطها الطبيب النفسي الأمريكي كانير Kanner عام 1943 بمجموعة من حالات التخلف العقلي التي تتميز باضطرابات قريبة أو شبيهة بالفصام، وبالتالي أطلق عليها مصطلح التوحد، وفي عام 1944 اكتشف الطبيب النمساوي أسبركر Asperger، أن هؤلاء الأطفال يعانون من أعراض حالات متشابهة يطلق عليها إسم التوحد، ولكن مع تفاوتات على مستوى التشخيص المتعلق بالاضطرابات النفسية المصاحبة، التي سميت فيما بعد باضطرابات النمو الارتقائي، والذي سوف يجمع مجموعة الاضطرابات التي تدور حول التوحد، والتي سوف تحصر مع أسبيركر ومع وينك L.Wing ومع هولين Howlin في أربع اضطرابات وهي: اضطراب التوحد Désordre Autistic ، الاضطرابات غير التوحدية Non désordre Autistic ، الإسبيركر Asperger Syndrome، واضطرابات النمو الغير محددة Pervasives Troubles développementaux[1].

ومن المعلوم أن هذه الاضطرابات كان يعتقد بأنها اضطرابات ذات أصل نوروفيزيولوجي، تطال اضطراباته وتصل إلى حدود توقف النمو أو تعطله أو اختلاله على مستوى الأبعاد اللغوية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية أو حتى فقدانها، مما يؤثر بشكل عميق على سيرورات نمو وتطور الطفل، وهذا ما جعل أغلب مراكز البحوث تطلق على هذه الأنواع من الاضطرابات اصطلاح طيف التوحد Autistic Spectrum ، حيث توافقت مختلف الدراسات على حصر هذه التمظهرات في خمس إعاقات وهي :

1. التوحد Autism؛
2. متلازمة الأسبركر Asperger Syndrome ؛
3. ريتس أو متلازمة الريت Retts Syndrome ؛
4. اضطرابات الطفولة التحللية Disorders Disintegrative Childhood؛
5. اضطرابات النمو غير المحددة Pervasives Troubles développementaux .

انطلاقا من هذا التقديم العام والمفتوح في مرجعياته العلمية، سنحاول تقديم الهندسة المنهاجية لصنف إعاقة التوحد، بما يتناسب مع حق هؤلاء الأطفال التوحديين في التمدرس الدامج، وفي العرض التربوي المنهاجي المتكيف والمتلائم مع خصوصياتهم وحاجياتهم السيكوبيداغوجية، بما قد يساعد هؤلاء الأطفال ومدرسيهم في المدرسة على النجاح في عملية التعليم والتعلم، وبناء الاكتسابات وتحقيق الأهداف التعلمية المدرسية، مع كل ما يضمن دمج هؤلاء الأطفال في الأقسام العليا واندماجهم في فعاليات الفصل الدراسي والحياة المدرسية.

1- د. عثمان لبيب فراج: الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة، دار النشر المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2002، ص 51.

أولا: التعريف والتوصيف

1. تعريفات المتخصصين

يعتبر تشخيص وتحديد طبيعة إعاقة التوحد وغيرها من أنواع اضطرابات النمو من أكثر العمليات تعقيدا وصعوبة، وهذا ما يستدعي تكامل مقاربات الأطباء والسيكولوجيين ومتخصصي التواصل واضطرابات اللغة وما إلى ذلك، إن التوحد يعتبر إعاقة نروفيزيولوجية وسيكولوجية واجتماعية وانفعالية عاطفية وسلوكية، تصيب إمكانات وقدرات ومؤهلات ومهارات الطفل على المستوى العقلي واللغوي والوجداني والسلوكي، الأمر الذي تتعذر معه أحيانا إمكانات التشخيص الطبي والقياس والتقييم السيكولوجي.

وبقدر تعدد وتنوع أعراض التوحد، غالبا ما نجد أن محدد الاختلافات والفوارق البين فردية يعتبر ثابتا ولازمة تتصل بهذه الإعاقة، إذ من النادر أن نجد طفلين متوحديين متشابهين تماما في الأعراض، وهذا راجع إلى اختلاف وتنوع العوامل المسببة لإعاقة التوحد، سواء منها الجينية الوراثية أو النوروفيزيولوجية أو الكيميائية...إلخ.

ولابد من التأكيد أن العوامل المسببة للتوحد واضطرابات النمو الشاملة، غالبا ما ترتبط بالجهاز العصبي الذي يؤثر على الوظائف الجسدية والذهنية والسيكولوجية والسلوكية للطفل، وهذا ما تترتب عليه مختلف مستويات الاضطرابات الوظيفية عند الطفل التوحدي، كما أن بعض الإصابات قد تحدث نتيجة تلوث كيميائي (الرصاص والمعادن الثقيلة) أو إشعاعي، أو نتيجة إدمان المخدرات والكحول أو التعرض لمبيدات حشرية أو أمراض باكتيرية وفيروسية... إلخ [2].

وهكذا فقد تنوعت وتفاوتت المرجعيات العلمية لتعريف التوحد، بالنظر إلى تعدد مقاربات التشخيص ومحددات التوصيف والتصنيف العلمي/الإكلينيكي لطبيعة إعاقة التوحد، وهذا ما يفرض التعرف على هذه الإعاقة الطفلية من مختلف وجهات النظر، وذلك من أجل الاقتراب العلمي النوروفيزيولوجي، والسيكولوجي، والسيكوبيداغوجي من أعراضها بغية تحقيق هدف التكييف والملاءمة للهندسة المنهاجية الخاصة بهذه الإعاقة.

يعرف التوحد على أنه اضطراب نوروفيزيولوجي نمائي تطوري، ينتج عن تلف في وظائف الدماغ ويتمظهر كخلل تطوري سيكونمائي خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل.

ويرى هاولين Howlin 1998 [3]، أن التوحد هو « أحد اضطرابات النمو الارتقائي التي تتميز بقصور أو توقف في نمو الإدراك الحسي واللغة، ونمو القدرة على التواصل والتخاطب والتعلم، والنمو المعرفي والاجتماعي، وتصاحب ذلك نزعة انسحابية انطوائية، وانغلاق على الذات مع جمود عاطفي وانفعالي، بالإضافة إلى بعض أعراض اندماج الطفل التوحدي في حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترات طويلة

2- نفس المرجع السابق، ص 69-68، بتصرف.

3- Howlin، p. (1998)، Children with Autism and Asperger Syndrome، Ed. Weinheim، New York، p. 31. بتصرف.

ومتكررة، أو ثورات غضب عارمة كرد فعل لأي تغيير أو ضغوط خارجية لإخراجه من عالمه الخاص».

وتعرف الجمعية الأمريكية التوحد بأنه نوع من الاضطرابات التطورية النمائية التي قد تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، حيث ينتج عن هذا الاضطراب خلل في الجهاز العصبي يؤثر على وظائف المخ والدماغ وعلى مختلف نواحي النمو، مما يؤدي إلى : قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في الاتصال والتواصل أكان لفظيا أم غير لفظي (تأخر النطق أو انعدامه – فقدان الاكتسابات اللغوية– سوء التعبير الحركي اللفظي – تكرار وترديد الكلام الذي يقوله الآخرون – عدم القدرة على تسمية الأشياء – عدم إنتاج لغة مفهومة – عدم القدرة على التواصل التبادلي مع الآخرين –عدم القدرة على تعبير الطفل عن نفسه)[4].

ويعرف اضطراب التوحد أيضا بشذوذ في السلوك يؤثر على سيرورات النمو والاكتسابات السيكولسانية وعمليات التواصل، وعلى مستوى سيرورات التفاعل مع المحيط المادي والاجتماعي، كما يتميز الطفل التوحدي بالانغلاق والعزوف عن المبادرات السلوكية اتجاه المحيط واتجاه الآخر، مما ينتج عنه بعض السلوكيات المتكررة آليا. ولهذا غالبا ما نرى الطفل التوحدي منعزلا أو مستغرقا في الذاتوية أو الانطوائية، والتي هي عبارة عن حالة باثولوجية لا تعبر عن عزلة اعتباطية أو رفض للتبادل مع الآخر، ولكنها ناتجة عن اضطرابات في الجهاز العصبي وفي السلوكيات الرئيسية التي تتطور نمائيا مع الطفل.

كما ترى بعض التعريفات أن الطفل التوحدي غالبا ما يتميز بالاستغراق الشاذ في التفكير والتأمل المتمركز على نقطة فراغ، كما يتميز بضعف القدرة على الانتباه والتركيز التواصلي، ورفض الدخول في علاقات تفاعلية اجتماعية مع الآخرين[5]، فهو يتجنب تماما التلاقي أو التواصل بالعيون الذي يميز الأطفال من سنه عندما يتحدثون، وغالبا ما لا تبدو على وجهه البسمة أو توقع الفرح ولو عند احتضانه لوالده ولوالدته، مما يعني غياب الترابط والصلة الوجدانية مع أبويه أو أفراد أسرته، وغالبا ما لا يتعرف الطفل التوحدي على الأشخاص المهمين في حياته، أو المتفاعلين معه من مدرسين أو جيران أو رفاق، ولا يعبر لا عن فرح أو حزن أو غضب. ويبدأ تميز الطفل التوحدي بهذه المجموعة من الأعراض السلوكية ما بين سنتين أو ثلاثة سنوات من عمر الطفل.

تعريف متلازمة أسبيركر Asperger Syndrome :

تتنوع أصناف الإعاقات ضمن دائرة أطياف التوحد كما حددنا سابقا، إلا أنها تلتقي في نمطية الأعراض والاضطرابات المتشابهة، كما أنها قد تتفاوت بحسب الحدة ودرجة الإعاقة والاضطرابات المصاحبة لها، إلا أن هناك نمط من اضطرابات التوحد الذي لابد من الوقوف عند بعض خصائصه، وهو ما يسمى بمتلازمة أسبيركرAsperger Syndrome الذي يمكن أن نقدم له التوصيف التالي: متلازمة أسبيركر هي اضطراب ذو أصل تكويني أو وراثي جيني، ولا يكشف مبكرا بل بعد فترة نمو قد تمتد إلى 4/ 6 سنوات، وهي قد تصيب الأطفال ذوي الذكاء العالي أو العادي، ولا يصاحبها أي تخلف عقلي، ولا تأخر في النمو اللغوي والمعرفي،

4 - سيمون كوهين وباتريك بولتون : حقائق عن التوحد، ترجمة عبد الله الحمدان : منشورات أكاديمية التربية الخاصة، ط 1، الرياض، 2000. بتصرف

5 - د. عثمان لبيب فراج: الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة، مرجع سابق، ص 55–54، بتصرف.

كما تتميز بقصورات بسيطة في القدرة على التفاعل الاجتماعي، مع بعض السلوكيات الشاذة، مثل عدم القدرة على التواصل غير اللفظي والتعبير عن العواطف أو المشاركة الوجدانية.

ومن أهم خصائصها وأعراضها نجد: الشذوذ في العلاقات الاجتماعية التي غالبا ما تكون فجة وسمجة، مع صعوبات في استخدام الأدوات اللغوية، وعدم إدراك أو تفهم الآخرين، بالإضافة إلى سرعة الانزعاج عندما تتغير الأعمال الروتينية أو البرامج اليومية، والحساسية الفائقة للأصوات العالية والأضواء القوية والروائح النفاذة، والنزوع إلى الحركات والسلوكات الشاذة، كما يتميز توحدي أسبيركر بالذاكرة القوية لأدق التفاصيل ولكن مع عدم انسيابية التفكير، وكذلك صعوبات كثيرة في فهم واستيعاب ما يقرؤه أو يسمعه، مع نزوع نحو العلوم والحساب، كما نجد في سلوكاته الجسدية غالبا نسبة عالية من التململ والاهتزاز والقلق والتحرك إلى الأمام أو الخلف وحركات لاإرادية بالرأس أو اليد أو الأرجل.

وبدون الدخول في تفاصيل تشخيصية حول هذا النوع من التوحد الموجود في المدرسة أحيانا بدون الوعي المؤسساتي بخصوصياته، يمكننا أن نؤكد على أن هؤلاء الأطفال قد يتميزون بمؤهلات وقدرات عالية في التعلم والاكتساب، في مجالات محددة مثل (المواد العلمية : رياضيات/علوم) ، أو (المواد ذات الصلة باللغات).

نستخلص من التعريفات السابقة على أن إعاقة التوحد تتميز بالتفاوت من حيث السببية، والانتماء إلى نمطيات قد تكون متقاربة من حيث توصيف الأعراض وتصنيف سلوكات الاضطرابات التي يعرفها الطفل التوحدي، وهكذا يمكن أن نجمل مختلف التعريفات فيما قدمته منظمة الصحة العالمية كتعريف دولي لإعاقة التوحد.

2. تعريف منظمة الصحة العالمية:

تعرف منظمة الصحة العالمية التوحد على أنه عبارة عن اضطراب نمائي يظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل، ويؤدي إلى خلل في التواصل اللغوي والتبادل الاجتماعي وكذلك مختلف تمظهرات السيرورات السيكونمائية للطفل.

وعلى أساس التعريفات العامة السابقة، والتي حددنا من خلالها مختلف أبعاد التصنيف والتوصيف المميزة لأطياف التوحد عموما، ولملازمة أسبيركر بشكل خاص، فإننا قد حددنا المستويات المرجعية للتعريف الممكن اعتماده مؤسساتيا لإعاقة التوحد باعتماد أهم خصائصها وأعراضها العامة، ومن هنا يمكننا أن ننتقل إلى ضبط مختلف المستويات التي يجب مراعاتها عند بناء المقاربات التشخيصية المدرسية، من أجل تسجيل الطفل بالمدرسة أو الانتقال إلى التشخيصات السيكوبيداغوجية التي يمكن اعتمادها لبناء مشروعه البيداغوجي الفردي من أجل الدمج.

ونورد فيما يلي أهم الخصائص التي تميز الاضطرابات عند الطفل التوحدي على المستويات الجسدية والعقلية والوجدانية والتواصلية الاجتماعية.

3. الخصائص المميزة لإعاقة للتوحد:

يمكن تحديد الأعراض والخصائص العامة المرتبطة بأطياف التوحد عموما في العناصر التالية:

❖ **الخصائص الحس-حركية**

يحدد الأخصائيون التمظهرات النوروفيزيولوجية والحس حركية لأعراض التوحد من خـــلال مـا يلـــي:

- الحساسية الفائقة للأصوات القوية والأضواء المؤثرة وكذلك بعض الروائح الدقيقة؛
- الشذوذ في الحركة والتحرك، وكثرة التململ والاهتزاز وعدم هدوء الجسم والاستعمال القلق لليدين وعدم إدراك تموقع الجسد في المكان؛
- وجود خلل في الموصلات العصبية، وهو خلل نورولوجي يؤثر على الإدراكات وعلى الأداءات السلوكية، وعلى التنسيق بين الحواس وتطبيق الأفعال السلوكية على الأشياء الواقعية؛
- عدم القدرة على استخدام الجسد وتعابير الوجه، وقراءة السلوك الجسدي والتعبير غير اللفظي للمحاور؛
- التعبير الصوتي المرتفع والمضطرد واستعمال الصيحات الصوتية النسقية على وثيرة واحدة؛
- عدم القدرة على التفاعل الجسدي المهدف مع مكونات المكان، حيث يجد معاناة وصعوبات في الإدراك اللمسي والتآزر السيكوحركي والإدراك المكاني والتخيل الفراغي، والإدراك القبلي أو الآني لتموقع الأشياء في المكان؛
- لا يستطيع الطفل التوحدي أن يتجاوز الاستجابات الحركية الدورانية والمتكررة حول سلوك واحد في علاقة مع شيء/لعبة/...، وكل تدخل فجائي لتغيير هذا السلوك قد يستثير هياجات انفعالية ونوبات غضب لديه؛
- يصعب على الطفل التوحدي مزاولة الأنشطة الرياضية المرتبطة بالتعليمات التوجيهية، وذلك لعدم قدرته الربط بين الإدراك السمعي للتعليمة والتنفيذ الجسدي للسلوك في علاقته بالمكان أو بالشيء أو بالتعليمة؛
- غالبا ما تظهر على الطفل التوحدي تمظهرات فيزيولوجية عصبية (نوبات تخشبية).

❖ **الخصائص العقلية المعرفية:**

تتميز العمليات الذهنية عند الطفل التوحدي بالتمظهرات التالية :

- **على مستوى الإدراك:** هناك اشتغال على مستوى ميكانيزم الإدراك ولكنه متفاوت بشكل أو بأخر عند الأطفال التوحديين، مع بعض الاضطرابات المتعلقة بالإدراكات المتناسقة أو الموجهة للسلوك، بالإضافة إلى أن إدراكات الطفل التوحدي تبقى مشوشة، أو تميل إلى أحادية البعد مثال: إدراك الألوان، إدراك الأشكال، إدراك الأقارب، إدراك التموقع في المكان كما أن هناك صعوبات في إدراك المنطوقات اللغوية : التبادلات التواصلية مع أفراد الأسرة، أو التعليمات الصادرة عن المدرسين...

- **الفهم ومعالجة المعلومات:** يلاحظ عند الطفل التوحدي عدة اضطرابات على مستوى معالجة المعلومات، وفهم السياقات والأشياء والوقائع والأحداث واتخاذ مبادرات وردات فعل منسجمة معها.
- **التحليل والتفكيك:** الطفل التوحدي يجد صعوبة في عمليات التحليل والتفكيك سواء على مستوى المعطيات المادية والمشخصة: (تفكيك اللعب والأشكال...)، نظرا لهيمنة الاستجابات النمطية المتكررة، كما أن بعضهم يجد صعوبات في تفكيك وتحليل الجمل والمعطيات اللغوية.
- **التركيب:** يواجه بعض الأطفال التوحديون صعوبات في بعض العمليات الذهنية وأدوات التفكير مثل: السلسلة والترتيب والتصنيف والتفييء والمقارنة وعلاقات التتابع، وكذلك تركيب أشياء جديدة من عناصر متعددة. كما قد يقوم الطفل ببعض السلوكيات الميكانيكية ضمن الاستجابات النمطية المتكررة دون أن ترتكز على استثارة أو توظيف عمليات ذهنية محددة.
- **التقويم:** لا يستطيع الطفل إنتاج حكم تقويمي على الأفعال والوقائع والأحداث والظواهر والأشخاص إلا في حالات التوحد الخفيفة، وهي أحكام غالبا ما تكون انطباعية متغيرة محدودة وغير معممة على وضعيات مشابهة.
- **المعرفة والذاكرة:** يبرهن الأطفال التوحديون على قدرة على التخزين الذاكروي للصور، الأصوات، الكلمات، الأناشيد والأوجه، وكذلك المعطيات الشكلية للجمل بدون فهم المعنى أحيانا.

❖ **الخصائص الوجدانية العاطفية:**

يعاني الطفل التوحدي من اضطرابات نفسية وجدانية حيث:

- لا يستطيع تكوين مشاعر وجدانية أو التعبير عنها تجاه الأشياء والأفراد، الأمر الذي يسبب له في بعض الأحيان الأزمات الانفعالية والتهيجات العدوانية تجاه نفسه (إيذاء الذات، عض اليد، ضرب الرأس مع الحائط...)؛
- غالبا ما تتمظهر لديه اضطرابات سلوكية عدوانية تجاه الأخر سواء الأطفال أوالراشدين، مما يعوق إمكانيات اندماجه مع أقرانه في اللعب أو في جماعات الفصل الدراسي، بحيث يطغى عليه غالبا الانعزال والانطواء بعيدا عن الأفراد والجماعات؛
- يلاحظ أن بعض الأطفال التوحديين يعيشون أزمات انفعالية حادة لعدم قدرتهم على التواصل والتعبير، كما أنهم سريعي الانزعاج عندما يكونون في وضعية تفاعلية غير مرغوب فيها؛
- غالبا ما يحتاج الطفل التوحدي إلى التفهم والرعاية من طرف من يتفاعل معهم، فهو لا يدرك السياقات التفاعلية، ولا متغيراتها ولا يتفهم مشاعر الآخرين، كما أنه عاجز عن البدء أو الاستمرار في تفاعل تبادلي مع الآخر بشكل طبيعي، ولا يتمتع بمهارات التبادل والأخذ والعطاء؛

- يتميز كذلك الطفل التوحدي بأنه لا يستجيب للعواطف، مما يجعله فاشلا في المشاركات الوجدانية، لأنه لا يقدر على تطويع السلوك ليتناسب مع ظرف أو موقف اجتماعي، فهو غير قادر على تحقيق التكامل بين سلوكاته ومنطق التواصل الاجتماعي الوجداني؛
- إضافة إلى ذلك نجد أن لدى بعض الأطفال التوحديين روتين وجداني غالبا ما يطالب به ويكرره، فهو مندمج وجدانيا في أعمال روتينية يومية، ولا يقبل التغيير أو التقلب أو التحول في رتابة نشاطه اليومي، وهذا يعني أن تفاعلات الطفل التوحدي غالبا ما تدور في حلقة دائرية، مغلقة من حيث الوجدان السلوكي المرتبط بالزمان والمكان والأشياء والآخرين من حوله.

❖ **الخصائص التواصلية الاجتماعية:**

يمكن أن نميز بين الطفل التوحدي غير الناطق والطفل التوحدي الذي يتواصل من خلال استجابات متكررة فيها عبارات ومنطوقات لا يفهمها إلا محيطه الأسري أو المدرسي، كما أن اللغة المستعملة من طرف الطفل التوحدي لغة غير وظيفية فهو لا يستطيع تفكيك إرسالية أو بناء إرسالية.

على المستوى اللغوي: نلاحظ أن هناك صعوبات في تعلم اللغة لدى بعض الأطفال التوحديين، بحيث يمكنهم استقبال الإرساليات الشفهية، ولكنهم يجدون صعوبات في إنتاج المنطوق الشفوي المناسب لكل إرسالية حسب بنيتها اللغوية (سؤال/جواب/تعليمة/طلب/أمر/صيغ أخرى) أو معانيها، حيث نلاحظ أن هناك مشاكل أو صعوبات يعانيها الطفل التوحدي على مستوى البناء الوظيفي للتواصل الشفوي.

كما يلاحظ على مستوى النشاط القرائي: أن هناك تفاوتات بين الأطفال التوحديين في تجربة النشاط القرائي، ولكن عموما يجدون صعوبات في بناء القدرات القرائية ويحتاجون إلى زمن طويل للوصول إلى نتائج ملموسة على مستوى هذه القدرات.

ثانيا: حاجات التعلم والاكتساب لدى الطفل التوحدي

مقدمة :

إن تحليل حاجات التعلم لدى الطفل التوحدي في علاقتها بالأبعاد الوظيفية، تستوجب الوقوف عند طبيعة أعراض هذه الإعاقة وأسبابها من جهة، وربطها من جهة أخرى بأنواع الحاجيات السيكولوجية والسيكوسوسيولوجية، والسيكوبيداغوجية التي ينبغي الارتكاز عليها لبناء الهندسة المنهاجية المدرسية المقترحة لهؤلاء الأطفال وصيغها التنظيمية والتدبيرية، على المستويين الطبي/ والشبه طبي والبيداغوجي. وهذا يفترض ضرورة التمييز بين نوعين من الحاجيات الممكن استهدافها: وهي الحاجيات المرتبطة بمجال التمدرس التربوي التي يهتم بها الفريق البيداغوجي للمؤسسة المدرسية، والحاجيات المرتبطة بمجال التعلمات الداعمة التي يهتم بها الفريق الطبي والشبه طبي، ضمن المقاربة التكاملية التي اقترحناها في الباراديغم النظري السيكوبيداغوجي المؤطر لهذه الهندسة المنهجية.

ومن خلال الجدول التالي يمكننا تحديد أهم الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الأساس المستهدفة لدى الطفل التوحدي، حسب مجالات التعلمات المدرسية وكذلك الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الداعمة:

المجال		الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الأساس	الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الداعمة
مجال اللغة	التواصل الشفوي	ننطلق في هذا الإطار من ضرورة التلازم بين السيرورتين المرتبطتين بالتعلمات الأساس والتعلمات الداعمة وذلك من أجل تحديد مداخل التعلمات والمكتسبات في المنهاج بمعنى أن خط التعلمات المدرسية يجب أن يمشي بالتكامل مع خط التعلمات الداعمة على أساس أن التعلمات المدرسية تبنى على قاعدة التعلمات الوظيفية وتشتغل على تقويتها. **أ-تتحدد الحاجيات على مستوى التواصل الشفوي في:** ▪ الحاجة إلى تقوية القدرات على استقبال المنطوق الشفوي، إدراكه، فهمه في سياقه، وبناء الاستجابات اللغوية المناسبة في علاقة بسياقات اجتماعية أو مدرسية. ▪ الحاجة إلى التعبير عن الذات، التفاعل مع الآخر واكتشاف المكان، الأشياء، الكائنات، (تكوين المعجم/ربط الدال بالمدلول: بناء المفاهيم والأسماء). ▪الحاجة إلى التحكم في الأصوات وبناء التراكيب المعجمية، والجمل، والإرساليات: (على مستوى الاستقبال والانتاج)	نستهدف في هذا البعد ضبط وتحديد حاجيات الطفل في مجال التعلمات الوظيفية، وهي التعلمات ذات الصلة بالاكتساب والأنشطة التي نقترحها على الطفل التوحدي من أجل تقليص تداعيات الاختلالات الوظيفية عنده أو تجاوزها، وفي هذا المجال يمكن تحديد الحاجيات التالية: **تتحدد الحاجات على مستوى التواصل اللفظي والغير اللفظي:** ▪ الحاجة إلى التحكم في مخرجات الأصوات والحروف بحسب الكلمات والأسماء والمفاهيم. ▪ الحاجة إلى التحكم في ربط الأسماء بالأشياء والمواضيع والأماكن الأشخاص والسياقات. ▪ الحاجة إلى تنمية قدرات السمع والاستقبال وتقبل الإرساليات اللفظية اللآتية من الخارج، ومعالجتها والاستجابة لها. ▪ الحاجة إلى تطوير قدرات الفهم وتأويل معطيات الإرساليات اللفظية الآتية من الآخر.

مجال اللغة	القراءة الكتابة	▪ الحاجة إلى خلق الروابط والاقترانات الدلالية وتعميمها (الربط بين سمات الكائنات، الأشياء والحيوانات والأماكن ومكونات المحيط وتعميمها على ما يشابهها في النوع والسياقات): وربطها بالأشياء الموضوعية في السياقات المكانية والزمانية. **ب-تتحدد الحاجيات في مجال القراءة في:** ▪ الحاجة إلى ربط الصورة السمعية بالصورة البصرية للحرف القرائي ▪ الحاجة إلى ربط الدوال بالمدلولات (أشياء، أسماء، أشخاص، أفعال، زمان، مكان، رموز...) ▪ الحاجة إلى فهم وتأويل المعطى القرائي (الكلمة/المعجم/الجملة/النص القرائي) ▪الحاجة إلى فهم المنطق اللغوي للنص اللغوي (الأشخاص/ الأحداث/ التسلسل والتعاقب/السياق والمكان): بناء المعاني والدلالات. **ج-تتحدد الحاجيات على مستوى الكتابة في:** ▪الحاجة إلى التنسيق الإدراكي الفيزيولوجي البصري والسيكوحركي: ربط مسك القلم بفضاء الصفحة وشبكة الخط، وموقع الكتابة. ▪الحاجة إلى التشكيل السيكو حركي/ التخطيط/ بناء الخطاطات schèms المطابقة للمواصفات الهندسية لأشكال الحروف والأرقام. ▪الحاجة إلى الربط بين الصورة الذهنية لشكل الحرف وسلوك التخطيط والكتابة.	▪ الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك وفهم الرموز. ▪ الحاجة إلى تطوير قدرات الربط بين الإرساليات اللفظية والدلالات والمعاني والمهام والتعليمات. ▪ الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك الإرساليات الغير لفظية (تعابير الوجه وحركات الإشارات الجسدية والتعبيرية... ▪ الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك الإرساليات المرمزة: (رنين الجرس في المدرسة وارتباطه بالدخول والخروج/ رمز الصيدلية/ رمز سيارة الإسعاف أو صوتها...). ▪الحاجة إلى تطوير آليات الربط والاقتران بين الصورة السمعية والصورة البصرية للحرف القرائي. ▪الحاجة إلى تقوية الذاكرة القرائية عن طريق البطائق المعجمية بالصور (صورة القط/كلمة القط...). ▪الحاجة إلى تقوية الأدوات والعمليات العقلية لمعالجة الصورة أو المعطى القرائي. ▪الحاجة إلى تحديد الزمان والمكان والأحداث في معطى قرائي/صورة. ▪الحاجة إلى تحليل وتفكيك المعطيات المكونة للوضعيات والأحداث والأشياء بهدف التحديد والفهم و التفيئ والتمييز الدلالي. ▪الحاجة إلى الترويض السيكوحركي لمسك القلم والتعود على وضعية الجلوس الصالحة للكتابة. ▪الحاجة إلى الترويض المتعلق بالحركية الدقيقة: التشكيل بالعجين/رسم الخطوط بفرشاة الرسم على الورق.
مجال الرياضيات والعلوم	الرياضيات	**2-تتحدد الحاجيات في مجال الرياضيات والعلوم في :** ▪الحاجة إلى تعلم التموقع في المكان: أمام وراء/فوق تحت/يمين يسار. ▪الحاجة إلى تعلم التموقع في الزمان: اليوم: الصباح، عند الظهر، المساء/اليوم البارحة/ أيام الأسبوع. ▪الحاجة إلى التمييز بين الأشكال، الألوان، الأطوال، المساحات والمقادير.	**على مستوى الرياضيات والعلوم تتحدد الحاجيات الداعمة في:** ▪الحاجة إلى الترويض على ضبط الجانبية. ▪الحاجة إلى التدريب على إدراك الذات/ الجسد في المكان. ▪الحاجة إلى التدريب على التوجه في المكان حسب مكوناته: مكونات مرافق المنزل/ مكونات مرافق المدرسة/مكونات فضاء القسم.

مجال الرياضيات والعلوم	**العلوم**	▪الحاجة إلى التعرف على العد، والأعداد، وربط العدد بالمعدود. ▪الحاجة إلى استثارة وتطوير العمليات الذهنية، وأدوات التفكير: الترتيب، التمييز، التحديد، التفييئ، السلسلة، المقارنة، تمثل الأشكال الهندسية، تمثل إحداثيات المكان، تعرف المسار من إلى. ▪الحاجة إلى بناء القدرات استدلالية للربط والتبرير، والتفسير لاستخلاص النتائج: لماذا؟ أين نضع كذا؟ ما تبريرك؟ بما يرتبط بذلك من عمليات معالجة المعلومات والمعطيات. ▪الحاجة إلى تطوير القدرات والعمليات الذهني لاستكشاف: الظواهر الطبيعية (النبات، الحيوانات، النمو) أو ظواهر الجسد، البصر، السمع، الشم، اللمس، المناولات... وتطوير الإمكانات المنهجية لاستكشاف الظواهر الطبيعية: الملاحظة، الوصف، تحليل وتفكيك الظواهر، ربط الظواهر بالمفاهيم.	▪الحاجة إلى التدريب على تقوية الذاكرة الرقمية والعددية وذاكرة الأشكال الهندسية والألوان. ▪الحاجة إلى تدريب سلوك الانتباه البصري وتهديفه: (التثبيت المركز للبصر على موضوع سياقي والتدريب على التنسيق والتآزر البصري اليدوي) ▪الحاجة إلى تنمية الإدراك التمييزي للأصوات والإرساليات وتنمية القدرة على الاستجابة المتوازنة لمختلف الأصوات. ▪الحاجة إلى التمييز الحسي للأذواق والطعوم والروائح. ▪الحاجة إلى تطوير التواصل والتفاعل الحسي واللمسي تجاه الأشياء وتجاه الأخر: (تقليص الاستجابات العدوانية والسلبية تجاه اللمس) ▪تنمية الحاجة إلى الاعتدال الجسدي في المشي والجلوس وتناول الأشياء والتمارين في مجال التنسيق السيكوحركي للسلوكات والأفعال المتعلقة بأشياء المحيط. ▪الحاجة إلى تنمية مهارة المحاكاة (الحركات العامة والدقيقة...) ▪الحاجة إلى إدراك الذات ضمن العلاقات مع الأفراد والجماعة، وإدراك قواعد العيش المشترك. ▪الحاجة إلى التركيب (تركيب إجزاء الجسم/تركيب الوضعيات الخاصة بالإرساليات...) ▪الحاجة إلى تعلم سلوكات التغذية والنظافة والمحافظة على السلامة والصحة.
مجال التربية الإسلامية والتنشئة الاجتماعية	**القرآن الكريم**	▪ الحاجة إلى تعرف الرموز الدينية : الأذان – الشهادتان – إسم الألوهية – إسم الرسول صلى الله عليه وسلم. ▪ الحاجة إلى تعرف بعض الأحكام البسيطة للوضوء والصلاة. ▪ الحاجة إلى تعرف بعض الأعياد الدينية: عيد الفطر وعيد الأضحى.	

مجال التربية الإسلامية والتنشئة الاجتماعية	**الآداب الإسلامية**	▪ الحاجة إلى التعرف على بعض الآداب والسلوكيات الإسلامية: التحية– باسم الله – الحمد الله. ▪ الحاجة إلى تعرف بعض الرموز والقيم الوطنية: العلم الوطني–النشيط الوطني– بعض الأعياد الوطنية.	
مجال التربية الفنية	**التلوين والرسم التشكيلي** **الموسيقى والتعبير الجسدي**	**3-تتحدد الحاجيات في مجال التربية الفنية في:** ▪ إدراك الأشكال والألوان، والتعبير الفني بالتلوين والرسم التشكيلي. ▪ الحاجة إلى التعبير الوجداني والمشاركة والاندماج مع الأخر من خلال الأنشطة الفنية (الموسيقى/ الأناشيد /المسرح....) ▪ الحاجة إلى تطوير إمكانات السيكوحركية عبر أنشطة التربية البدنية وأنشطة التعلم اللعبية والتعبير **الجسدي**.	**تتحدد الحاجيات على المستوى السيكووجداني في:** ▪ الحاجة إلى التحكم في الوجدانات التبادلية السلبية اتجاه الآخر وضبط المشاعر العدوانية من خلال الأناشيد الجماعية، والرسم الجماعي. ▪ الحاجة إلى ضبط تموقع الأنا ضمن منطق التبادل مع الآخرين في الأسرة وفي جماعة القسم من خلال المسرح واللعب الجماعي. ▪ الحاجة إلى تعلم الأحوال الوجدانية (فرح/ اندهاش/سرور/حزن/...وتمييزها) (الفهم/ تشكيل التعابير) من خلال الأنشطة الفنية والألعاب الرياضية.

ثالثا: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة بالنسبة لإعاقة التوحد

مقدمة :

لقد أشرنا عند عرض طبيعة ومرتكزات الهندسة المنهاجية، أن أهم محدد لبناء هذه الهندسة لابد أن ينطلق من عنصرين أساسيين يجيبان على مختلف أنواع الحاجيات المعبر عنها من خلال طبيعة الإعاقة المعنية، وهذان العنصران الأساسيان هما :

- مرجعية الكفايات المستعرضة؛
- مرجعية الكفايات الأساس.

ولابد من التأكيد أن كلا المرجعيتين تعتبر قاعدة لبناء الهندسة المنهاجية للتعلمات والاكتسابات الممكن اعتمادها في مسارات التمدرس المتبناة مؤسساتيا للطفل في وضعية إعاقة. وقد ركزنا في هذا الإطارعلى مبدأ التخصيص في مرجعية الكفايات الأساس المتعلقة بالهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بكل إعاقة اعتمادا على ميكانيزم التكييف والملاءمة مع طبيعة الإعاقة وحاجياتها عند الانتقال إلى صياغة القدرات المستهدفة والأهداف الموجهة لسيرورات التعلم والاكتساب.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن عملية تحديد وصياغة الكفايات بالنسبة للهندسة المنهاجية لإعاقة التوحد قد راهنت على صيغة للتكييف والملاءمة باعتماد مرجعية الكفايات الأساس المخصصة في المنهاج الرسمي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.

وفي هذا الإطار تم الارتكاز على مبدأ التكييف والملاءمة مع خصوصية إعاقة التوحد، وخصوصية طبيعة التعلمات الداعمة ودرجة تناسبها مع التعلمات الأساس المستهدفة في مستوى قسم التربية الدامجة (CEI)، ويمكن أن نقدم مرجعية الكفايات الأساس وصيغ ترجمتها إلى قدرات مستهدفة بالنسبة لإعاقة التوحد من خلال الجدول التالي:

الجدول الأول: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة بالنسبة لإعاقة التوحد

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ في مجال اللغة: ▪ أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك: - لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي - لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي	**على مستوى التعبير الشفهي:** - أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة. - أن يكون قادرا على الإجابة عن أسئلة بسيطة متعلقة بالصورة. - أن يكون قادرا على التعبير الشفهي باستعمال الرصيد اللغوي المكتسب (معجم، أساليب...). - أن يكون قادرا على النطق السليم للأصوات والحروف في إطارها المعزول أو الموظفة في كلمات. - أن يكون قادرا على التعرف على الأشخاص والأحداث من خلال صورة كبيرة أو جدارية والتعبير عنها. - أن يكون قادرا على توظيف الصوت المستهدف في سياقات جديدة. - أن يكون قادرا على ربط الأسماء/كلمات المعجم بصورها. - أن يكون قادرا على استعمال وترويج بعض الأساليب البسيطة. **على مستوى القراءة:** - أن يكون قادرا على الربط بين الصورة السمعية والصورة البصرية للحرف القرائي المستهدف، ونطقه والتعرف عليه. - أن يكون قادرا على التمييز القرائي للحرف : معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة، تعرفا ونطقا وقراءة. - أن يكون قادرا على قراءة الحرف المستهدف: معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة. - أن يكون قادرا على قراءة مفردات/جمل بسيطة بشكل سليم مع فهم المعنى. **على مستوى التخطيط والكتابة:** - أن يكون قادرا على التنسيق الحس حركي بين البصر وحركات اليد. - أن يكون قادرا على تشكيل خطوط بالعجين أو بالفرشاة والألوان على ورقة بيضاء. - أن يكون قادرا على تخطيط أشكال هندسية مطابقة للحروف. - أن يكون قادرا على تخطيط حروف على صفحات كبيرة: بالفرشاة والألوان أو بأقلام الألوان. - أن يكون المتعلم قادرا على الجلوس في وضعية سليمة للكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة. - أن يكون قادرا على مسك القلم وكتابة خطوط الحرف على صفحة الدفتر. - أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة. - أن يكون المتعلم قادرا على الإدراك والتركيز البصري/الحركي عند فعل الكتابة.
❖ في مجال الرياضيات: ▪ أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية، (ملاحظة، تعرف، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ: - أنشطة ما قبل عددية - أنشطة الأعداد والحساب - أنشطة القياس - أنشطة الهندسة	- أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا وبناء ومقارنة. - أن يكون قادرا على التعرف على الأعداد وبناء تمثلات بسيطة حولها. - أن يكون قادرا على كتابة الأرقام بشكل سليم. - أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام. - أن يكون قادرا على تصنيف الأشياء بالأرقام: (3 قطط/ 4 ثفاحات...). - أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا. - أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والتمييز فيما بينها. - أن يكون قادرا على التعرف والتمييز بين الألوان في سياقات مختلفة. - أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج،...). - أن يكون قادرا على التمييز بين الأحجام والأطوال في سياقات بسيطة.

❖ **في مجال التفتح العلمي:** ▪ **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف، فهم ، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	- أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. - أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (الصوت، اللمس، الذوق، الشم، البصر). - أن يكون قادرا على التعرف على مكونات التغذية والصحة والنظافة. - أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. - أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. - أن يكون قادرا على التعرف على بعض أنواع النباتات والحيوانات. - أن يكون قادرا على معرفة بعض مكونات محيطه المباشر: مكونات الشارع: عمارة، دكان، مسجد، سوق، طريق، شرطي، علامات مرور...
❖ **في مجال التربية الإسلامية والتربية على القيم:** ▪ **أن يكون المتعلم متمكنا من:** - **التعرف على بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة وترديدها** - **معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	- أن يكون قادرا على ترديد الآيات الكريمة لبعض قصار السور. - أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسول الله. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض القيم الإسلامية في آداب الأكل والشرب والنظافة. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض السلوكات الدينية في التفاعل والتواصل، مثل السلام، وإلقاء التحية واحترام الغير . - أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. - أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. - أن يتعرف بعض القيم الوطنية (النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).
❖ **في مجال التربية الفنية والحسن حركية:** ▪ **أن يكون المتعلم متمكنا من رسم وتلوين أشكال متنوعة ومعبرة فنيا وجماليا، ومن الإنشاد بشكل فردي أو جماعي اعتمادا على أناشيد أو مقطوعات موسيقية، وأن يتمكن من التعبير من خلال أدوار مسرحية.** ▪ **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	- أن يكون قادرا على الرسم والتلوين بشكل سليم. - أن يكون قادرا على نقل ورسم وتلوين شكل أو نموذج خطي/فني (بالمحاكاة). - أن يكون قادرا على إلقاء نشيد بشكل فردي أو جماعي. - أن يكون قادرا على التفاعل والتواصل عبر المشاركة في مسرحية قصيرة. - أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية بدنية: الحركات الإيقاعية مع الأناشيد، أو الحركات الرياضية بالموسيقى. - أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح، رسم...). - أن يكون قادرا على احترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات تفاعلية سليمة.

ويمكن اعتماد المحددات التالية لتوظيف الكفايات المذكورة في الجدول أعلاه والقدرات المرتبطة بها من أجل بناء وإعداد المكونات البيداغوجية لأنشطة وسيرورات التعلم والاكتساب **ضمن المشروع البيداغوجي الفردي الخاص بالطفل التوحدي PPI** وذلك بناء على:

أولا: التشخيص الطبي والسيكوبيداغوجي الخاص بالطفل: درجة الإعاقة، وخصائصها وتمظهراتها، إيقاعات التعلم عند الطفل، نوع الأعراض أو القصورات والأزمات الممكن أن تؤثر على مختلف أنشطة التعلم، بالإضافة إلى نوعية التعلمات السابقة التي قد يكون الطفل استفاد منها سابقا.

ثانيا: الاعتماد على محددات الكفايات والقدرات في درجاتها الدنيا من أجل برمجة وبناء التعلمات المستهدفة حسب الخصوصيات الفردية للطفل.

ثالثا: الارتكاز على التناسب بين منطق الكفاية ومنطق التكييف المرتبط ببرمجة القدرات والأهداف التعلمية المقترحة ضمن المشروع البيداغوجي الفردي الخاص بالطفل التوحدي PPI.

رابعا: ضرورة الربط المنسجم بين الكفاية المحددة والقدرات البرمجة لتوجيه التعلمات، وما يطابقها كتعلمات داعمة تؤطرها وتساهم في إنجاحها.

ويمكن العمل على تكييف منطوق القدرات والأهداف وصياغتها بالنظر إلى طبيعة وخصوصيات إعاقة التوحد، وذلك بالتركيز على الحدود الدنيا للاكتسابات التي يمكن بناؤها أو تطويرها لدى الطفل التوحدي، في سياق سيرورات مجالات ومضامين التعلمات المرتبطة بمسار التأهيل من أجل الدمج.

رابعا: المضامين والتعلمات المقترحة حسب المجالات والمواد الدراسية

مقدمة :

لقد تم الارتكاز عند بناء مجالات التعلمات الأساس على منطق المنهاج الرسمي المعتمد في التعليم الابتدائي الموجه لكل الأطفال المغاربة، ومن هذا المنطلق تحددت مجالات التعلمات المقترحة للأطفال التوحديين، انطلاقا من مبدإ حق الطفل في نفس مجالات التعلم المقترحة في السياق المدرسي، ولكن على أساس اعتماد آليات التكييف والضبط والملائمة مع حاجيات هذا الطفل وخصوصيات إعاقته وطبيعة إيقاعاته في التعلم، الأمر الذي يفترض بالإضافة إلى ما نقترحه في هذا الإطار، العمل على ضبط المقاربة البيداغوجية والسيكوبيداغوجية لبرمجة التعلمات وأنشطة الاكتساب في المشروع البيداغوجي الفردي، وتكييف آليات هذه المقاربة لتنسجم مع منطق الاشتغال الديداكتيكي للمواد، ومنهجيات التدريس والتنشيط التي سيعتمدها المدرس عند بناءه للمشروع البيداغوجي الفردي للطفل التوحدي، وتقديمه لأنشطته خلال الحصة الدراسية أو اليوم أو الأسبوع أو التوزيع الشهري...

وقد حددنا خلال هذه الهندسة المنهاجية الفرعية ثلاثة إجراءات لعرض مجالات التعلمات الأساس وهي:

أولا: ضبط تكييف وملاءمة مضامين المجالات التعلمية بنفس المحددات العامة المقترحة في السنة أولى ابتدائي.

ثانيا: تقديم القدرات والأهداف التعلمية الخاصة بمضامين كل مجال، بناء على محددي الاعتماد على مرجعية الكفاية الأساس من جهة، ومحدد تكييف المضامين حسب طبيعة الإعاقة من جهة أخرى.

ثالثا: حذف أو اختزال بعض المضامين التعلمية بعد أن طُبقت عليها آليات التكييف، وحُددت لها الأنشطة الداعمة المطابقة بناء على طبيعة إعاقة التوحد وخصائصها وأنواع القصور المتعلقة بها.

الجدول الثاني: مجالات ومضامين التعلمات الأساس

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	بعض المضامين المقترحة
مجال اللغة	التعبير الشفهي	**أولا : أنشطة التدريب على التواصل الشفوي** ▪تعرف الأشياء المستعملة في حياته اليومية (الأدوات الملابس،،،) بالتركيز على استعمال الصور. ▪تعرف الأشخاص والأماكن بالتركيز على استعمال الصور. ▪تعرف بعض الأفعال المتداولة بالصور. ▪التدرب على تنفيذ الأفعال. ▪التعبير عن حاجاته في شكل طلبات بالتركيز على الصور لغير الناطقين. ▪تدريبه على التركيز والنظر إلى المخاطب. ▪تدريبه على عدم تكرار ما يسمعه Echolalie. ▪تعلم الإجابة الخاصة بكل سؤال. ▪القدرة على الإجابة باستعمال الصويرات. ▪النظر إلى المكان الذي نشير إليه. ▪القدرة على التعبير عما يراه في مشهد معين. ▪تقديم الحروف مع استعمال عدة وسائل. **ثانيا: أنشطة التعلمات الأساس:** ▪أنشطة التعبير الشفهي (الأصوات/المعجم/الأساليب...) على أساس التركيز مع الطفل التوحدي على النطق السليم للأحرف المستهدفة، مع التكرار والتركيز والتثبيت الذاكروي بالمراجعة المستمرة. ويقترح أن يقدم للطفل التوحدي صوتان/حرفان خلال كل شهر، بحسب إمكاناته وإيقاعاته الزمنية في التعلم والاكتساب والتخزين الذاكروي، ويستحسن أن تعتمد الصور الكبيرة الحاملة للمشاهد الدالة أو بعض الجداريات المكبرة الحاملة لصور حول أشخاص وأحداث. ▪يقترح أن تكون حصص التعبير الشفوي مكونة من جمل بسيطة أو حوارات خفيفة مع الحد الأدنى من الكلمات المعجمية والأساليب المتعلقة ببعض دروس التعبير الشفوي المقترحة في التعليم الابتدائي مع التركيز على التيمات التالية: - **تيمة الأسرة والبيت؛** - **تيمة المدرسة والأصدقاء؛** - **تيمة الحي ومرافقه؛** - **تيمة التغذية والأكل؛** - **تيمة الصحة والنظافة؛** - **تيمة الحيوانات والغابة.**
	القراءة	❖ بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح : الاشتغال مع الطفل التوحدي على خمسة أحرف قرائية خلال كل أسدوس. ▪أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة البصرية والصورة السمعية من خلال الصور والجمل القرائية. ▪تقليد الأصوات(نطق الحروف/تعرفها بصريا وسمعيا). ▪الإشارة إلى الحروف بسبابته Pointage. ▪التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الصويرات. ▪ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بصويرات (الألعاب القرائية). ▪قراءة الحروف مع الحركات والمدود. ▪قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. قراءة جمل قصيرة. ▪قراءة نص قصير. ▪ترتيب سلسلة من الصور تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي.

	الكتابة	▪استعمال أساليب النص (أدوات الاستفهام/ الضمائر/أسماء الإشارة/...). ▪التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث. **ملحوظة: تؤخذ الجمل القرائية والنصوص القرائية في انسجام مع المشاهد المقترحة في أنشطة التعبير الشفهي.** ❖ بالنسبة لأنشطة الكتابة يقترح ما يلي: ▪التدريب على الجلوس بشكل يناسب وضعية الكتابة. ▪التدريب على التآزر بين إدراك العينين وحركة اليدين. ▪التدريب على التآزر الحركي البصري، والتدريب على مسك القلم بشكل صحيح. ▪التخطيط باستعمال الوسائل (رمل، عجين، هواء،،،،). ▪الاستعانة بتمارين تقوية الأصابع (الحركية الدقيقة). ▪التدريب على رسم الحرف أو تلوينه على صفحة بيضاء حسب مختلف مواقعه في الكلمة. ▪القدرة على رسم الحرف مع احترام الأبعاد الهندسية للحرف. ▪التدريب على كتابة الحرف بتمرير (فرشاة التلوين أو القلم الملون) على شكل الحرف المكتوب بالنقط الصغيرة ليتتبعها الطفل. ▪التدريب على كتابة الحرف باعتماد قلم الرصاص وتتبع نقاط ▪الحرف على ورقة بيضاء كبيرة. ▪التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة. ▪التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على الدفتر.
مجال الرياضيات	الحساب الهندسة القياس	❖ يتم الاشتغال على أنشطة التعلم في الرياضيات من خلال بعض الألعاب والاستعمال المكثف للوسائل التعليمية مع الطفل التوحدي، ويستحسن اعتماد الطرق المتدرجة من النماذج المادية المشخصة إلى رموز الأرقام المطابقة للأعداد؛ وذلك عبر: ▪تعرف وتمثل الأرقام من 1 إلى 10 كتابة وعدا. ▪الانتقال التدريجي من الأعداد المشخصة بالأشياء إلى رمزها الرقمي: ربط العدد بالمعدود، مع تكرار النشاط التعلمي حتى يتم الحفظ والتخزين الذاكروي، وتنشيطه بالمراجعة المستمرة. ▪الربط بين العدد وكتابته بالحروف وتمثيله. ▪مقارنة وترتيب الأعداد. ▪الترصيف Algorythme. ▪مفهوم الانتماء. ▪التفييء – الترتيب – السلسلة – المقارنة. ▪تعرف وتسمية الأشكال الهندسية عبر التخطيط والتلوين بالرسم على أشكال هندسية منقطة مع ذكر إسم الشكل الهندسي. ▪استعمال الأشكال الهندسية في أنشطة متنوعة كالتلوين والتقطيع والتلصيق. ▪تعرف وتسمية الألوان. ▪استعمال الألوان في أنشطة مختلفة مثل تلوين حيوانات مرسومة وفق أشكال هندسية: كلب، حصان، فراشة، سمكة... ▪تدريب الطفل على التموقع في المكان (فوق، تحت، داخل). ▪تدريب الطفل التموقع في الزمان (قبل، بعد). ▪تعرف وتمييز الأحجام. ▪تعرف وتمييز الأطوال. ▪التعبير عن الكميات ومقارنتها. ▪المقارنة بين الكتل والأطوال والأحجام.

النشاط العلمي	**بيولوجيا** **فيزياء**	❖ يقترح أن تقدم هذه الأنشطة من خلال استهداف تمكين الطفل من وعي وإدراك مكونات جسده، ووظائف أعضائه وحواسه ، والتمكن من تعرف مكونات غذائه وشروط سلامته وصحته من خلال النظافة، وبالتالي تمكين الطفل من الانفتاح على الظواهر الطبيعية وغيرها، ولهذا يمكن أن تستهدف وضعيات التعلم في حصص النشاط العلمي ما يلي: ▪تعرف وتسمية أعضاء الجسم (استعمال الصور). ▪تعرف وتسمية الحواس (استعمال الصور). ▪تعرف وظائف الحواس والأعضاء المرتبطة بها. ▪توظيف ما تعلمه حول الحواس في حياته اليومية. ▪تعرف أنواع الأصوات والروائح والطعوم والملابس. ▪أن يتعلم الحفاظ على حواسه. ▪تعرف مكونات الغذاء ومبادئ التغذية السليمة والنظافة. ▪تعرف مفهوم التنفس ووظائف حاسة الشم. ▪تعرف حالات المادة. ▪تعرف المواد التي تدخل في تركيب الأشياء (حديد خشب، ، ، ،). ▪ تعرف فصول السنة. ▪ تعرف تعاقب الليل والنهار– أيام الأسبوع. ▪تعرف أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان.
التربية الإسلامية	**القرآن الكريم.** **العقائد والعبادات** **الآداب والقيم الإسلامية.**	❖ يستحسن أن تقدم أنشطة التربية الإسلامية للطفل التوحدي بشكل مخفف وأن تعتمد على المضامين البسيطة من باب التعرف والاستئناس ويمكن أن تقدم على الشكل التالي: ▪الاستماع إلى تسجيل لقراءة مجودة أو مرتلة لبعض الآيات القرآنية القصيرة. ▪الارتكاز على التسميع وترديد الآيات الكريمة لبعض السور القصيرة. ▪تقديم مضامين ميسرة ومبسطة عن الآيات. ▪تعرف الطفل على بعض الأساسيات الدينية مثل: - الله رب العالمين . - محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم. - الإسلام ديننا. - القرآن الكريم كتابنا. ▪تعرف بعض مبادئ الوضوء والصلاة عمليا. ▪ تعرف آداب الأكل والشرب. ▪احترام الغير (الأقران والكبار، ،). ▪إلقاء التحية والرد عليها. ▪طاعة الوالدين. ▪الشكر والرد على الشكر. ▪عدم إيذاء الآخر.
	فنون تشكيلية	❖ يقترح أن تكون أنشطة التربية الفنية بمثابة مجال لانفتاح إمكانات الطفل التوحدي على المستويات السلوكية والوجدانية والمعرفية عبر الرسم والتلوين، وعبر الموسيقى والإنشاد، والمسرح، لهذا يمكن اقتراح الأنشطة التالية: ▪الرسم والتلوين باستعمال إطارات محددة. ▪نقل نموذج تشكيلي من كتاب أو من السبورة (المحاكاة). ▪تلوين أشكال هندسية مطابقة لنماذج الواقع: أبواب، نوافذ، كرات، سيارات، حيوانات...

التربية الفنية	فنون تشكيلية موسيقى مسرح	▪استعمال النقط والخطوط ورسم الأشكال المعبرة عن مكونات المحيط. ▪التقطيع والإلصاق والتشكيل بحسب مكونات المحيط. ▪استعمال الصباغة والعجين في الرسم والتشكيل. ▪استعمال برامج الحسوب من أجل التعابير الفنية. ▪استعمال الوسائل التكنولوجية (الحاسوب من أجل سماع الأناشيد وحفظها وترديدها وتكرارها: وهي وسيلة لتعلم اللغة بكل مكوناتها). ▪الغناء الجماعي، و تسميع الإيقاعات الموسيقية. ▪تعرف الأصوات، والتعبير بالموسيقى. ▪مشاركة الأقران في مسرحيات قصيرة. ▪الإنشاد الفردي والجماعي. ▪التواصل والتفاعل من خلال لعب أدوار مسرحية. ▪تعلم الجلوس ومشاهدة العروض.
التربية البدنية	الحركات الجسدية البسيطة الألعاب الفردية البسيطة الألعاب الجماعية المهدفة	❖ تمكن أنشطة التربية البدنية الطفل التوحدي من إدراك مكوناته الجسدية ووظائف الأعضاء وتطوير الجانبية، وتطوير التموقع في الفضاء، وتوجيه الحركات السلوكية الوظيفية في مجال مرافق البيت والمدرسة، والتمكن من أداء المهام الإرادية أو حسب التعليمات. ▪محاكاة الحركات البسيطة (حركات الأيدي، الأرجل، الرأس...) بشكل سليم باستعمال النموذج والصور. ▪محاكاة سلسلة من الحركات مع استعمال الأدوات المناسبة (كرة، سلة، بساط...). ▪رمي الكرة نحو هدف معين، أو تبادلها مع الأصدقاء. ▪حركات تتطلب مجهودا عضليا (القرفصاء، القفز، الشقلبة...). ▪تمرير الكرة واستقبالها. ▪المشاركة في سباق مع الأقران. ▪محاكاة الأقران في اللعب. ▪احترام دوره في اللعب. ▪تعرف قوانين اللعبة واحترامها. ▪القيام بحركات عامة في وضعية الوقوف والجلوس على البساط. ▪القيام بحركات باستعمال أدوات خاصة بالتربية الحسحركية. ▪القيام بحركات دقيقة (الأيدي والأصابع).

الجدول الثالث: مجالات ومضامين التعلمات الداعمة

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	الأنشطة الداعمة
اللغة	التواصل الشفهي	▪تحسيس الطفل بوجود العالم الخارجي ومصالحته مع ذاته وإخراجه من قوقعته عن طريق تقنيات منها: الاحتضان. التدريجي. ▪برنامج تعليم الانتباه والحضور. ▪برنامج المطابقة Association بالصور والأشياء وربط الكلمة بالصورة. ▪برنامج الإشارة (تعليم الطفل الإشارة إلى الأشياء المحببة إليه)؛ ▪برنامج التسمية؛ برنامج استقبال وإنتاج التعليمات البسيطة. ▪تطوير الاستعداد لفهم الإرسالية؛ ▪تطوير الاستعداد لتقبل التعليمات؛
	القراءة	▪الاشتغال على الصور الذهنية (التعرف، البناء، التخزين في الذاكرة) من أجل خلق الاقترانات بين الصور والأشياء والأسماء والسياقات. ▪دعم تمكن الطفل من ربط الدال بالمدلول عبر الأصوات والبطاقات الدالة على الأشياء وتقديم نماذج حقيقية. ▪برنامج تعلم الطلبات في جميع مجالات الحياة (بالصور لغير الناطق، والإشارة والنطق). ▪برنامج تعليم الإجابة لتفادي Echolalie وذلك بالتحدث معه بلسانه. ▪برنامج تعليم الانتباه والتركيز باستعمال المحفزات الأكثر قوة للتواصل بالبصر والاستجابة. ▪برنامج تقليد الحركات الكبرى والصغرى وحركات الفم.
	الكتابة	▪برنامج تعليم الحروف: كلمات بسيطة–كلمات مفككة عن طريق التكرار والتقليد (Logatomes- Syllabes- Mots). ▪تجزيء الكلمة وربطها بالصورة من بعد تركيبها . ▪برنامج حس–حركي لمجموعة من التمرينات الخاصة بتقوية الحركات الدقيقة(Motricité Fine) . ▪التدريب على الحركات الدقيقة المتعلقة بمسك القلم ووضعية الجلوس للكتابة. ▪التدريب على استعمال الفرشاة والألوان والتخطيط بها. ▪التدريب على استعمال الفرشاة والألوان باتباع نقاط تعكس الحرف المستهدف. ▪التدريب على استعمال الأقلام الغليظة باتباع نقاط تعكس الحرف المستهدف. ▪التدريب على الربط بين الصورة البصرية والحركة اليدوية واستعمال القلم في فضاء الصفحة وشبكة الخط. ▪التدريب على الكتابة بالقلم على شبكة الخط وتتبع الرسم الهندسي للحرف.
الرياضيات	الحساب الهندسة القياس	▪التدريب على الربط بين الصورة البصرية والإدراك الحسي للأشياء عبر عدها وربطها بالرقم المناسب. ▪التدريب على الربط بين رمز العدد والمعدود عبر وسائل تعليمية. ▪التدريب على الترتيب، والتصنيف، والسلسلة والمقارنة. ▪استعمال الصورة Pictogrammes كدعامة للطفل. ▪برنامج تعليم الفرز عن طريق المطابقة والتمييز. ▪التمييز بين الأشكال. ▪مطابقة الأرقام من 1 على 10 بالصور. ▪تعليم برنامج تمييز الكم والحجم والطول والكتلة.

النشاط العلمي	**بيولوجيا** **فيزياء**	▪تقديم اشياء محفزة وتحريكها في اتجاهات مختلفة حتي يتتبعها بنظره مع تعلم التقطيع والتلصيق والتدرب على الاعمال اليدوية. ▪ استعمال قارورات الصوت لتمييز الاصوات المتشابهة. ▪ربط الصويرات بالاصوات. ▪التدرب على تمييز الأصوات (الحيوانات الالات الموسيقية). ▪التدرب على استكشاف الاذواق من اجل تعرفها وتمييزها(حلو/مر/ مالح...). ▪التدرب على استكشاف الروائح من اجل تعرفها و تمييزها (الربط بين الرائحة و مصدرها او صورته). ▪برنامج الربط التكاملي بين جميع الحواس.
التربية الفنية	**التربية التشكيلية** **أناشيد وموسيقى** **مسرح**	▪التدريب على الاستعمال الوظيفي لأدوات التلوين والرسم. ▪التركيز على الموسيقى بالنسبة للأطفال الذين لديهم القابلية لسماع أصوات مختلفة. ▪التدريب على الاستئناس بالأصوات بمختلف درجاتها. ▪التدريب على الغناء والإنشاد الجماعي. ▪التدريب على التفاعل الموجه والمفتوح عبر لعب الأدوار.
التربية البدنية	**ألعاب فردية** **ألعاب جماعية**	▪برنامج محاكاة الحركات الكبرى والصغرى داخل مجموعات. ▪تقديم انشطة محفزة يحبها الطفل لتحفيزه على الجلوس السوي.مع تنويع طرق الجلوس في مختلف الوضعيات. ▪محاكاة وضعيات مختلفة للجلوس و المشي في مختلف الاماكن. ▪ تناول وحمل اشياء مختلفة بكيفية سليمة في وضعيات متنوعة (تناول الحقيبة/حمل قارورة/...) ▪التقليد باستعمال الاشياء . ▪تقليد حركات عامة، تقليد حركات دقيقة . ▪تقليد الاصوات، تقليد الافعال. ▪فهم و تنفيذ تعليمات سلوكية أو مهارية مختلفة انطلاقا نمن وضعيات من الحياة اليومية. ▪فهم وتنفيذ قواعد اللعب الجماعي.
التربية الإسلامية	**قرآن كريم** **عقائد وعبادات** **آداب إسلامية**	يمكن اقتراح تعلمات داعمة في مجال التربية الإسلامية بناء على إرادة تكاملية بين الفريق التربوي والفريق شبه الطبي. ▪التدريب على استقبال وتمييز المعطيات الدينية: قرآن مرتل أو مجود. ▪التدريب على السلوكات الدينية : وضوء ، صلاة. ▪التدريب على سلوكيات الأداب الإسلامية.

يمكن التأكيد انطلاقا من البرمجة السابقة لأنشطة التعلم والاكتساب المتعلقة بالتعلمات الأساس والتعلمات الداعمة، أن آلية التكييف والتناسب والملاءمة تعتبر شرطا ضروريا غير قابل للتجاوز بالنسبة للطفل التوحدي، وعلى هذا الأساس فإن أي نشاط تعلمي اكتسابي بالنسبة لأطفال هذه الفئة من الإعاقات لابد أن يأخذ بعين الاعتبار عند صياغته وبنائه وإرساء تعليماته ووسائله وتحديد أهدافه كل الخصوصيات المتعلقة بدرجة الإعاقة عند الطفل المعني، وإيقاعاته في التعلم والاكتساب، وطبيعة سلوكه التعلمي، ونقاط القوة أو الضعف المتمظهرة في قدراته واستجاباته اتجاه ما يقدمه المدرس (ة).

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

مقدمة:

إن إجراءات تنزيل مضامين وأنشطة التعلم ضمن المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذو إعاقة التوحد لا بد أن تعتمد على المحددات التالية:

- ❖ محدد الانطلاق من نتائج التشخيص الطبي، والتقويم التشخيصي الأولي لاكتسابات الطفل السابقة، والتي سوف تمكن المدرس (ة) من ضبط حاجيات الطفل وترجمتها إلى أهداف تعلمية؛
- ❖ محدد البرمجة المتكيفة مع درجة الإعاقة، وأنواع الاضطرابات ومستويات القصور المؤثرة على قدرات الطفل وإمكاناته في التعلم والاكتساب، مما يفرض : البرمجة المضامينية للأنشطة بشكل يتناسب مع هذه المؤثرات السلبية التي تفرض إيقاعات خاصة خلال التعلم، وتفرض زمن البرمجة المقترح في المشروع، وتفرض كذلك الاشتغال على عملية تكييف وملائمة الأنشطة التعلمية على مستوى النوع والكم؛
- ❖ محدد البرمجة اليومية والأسبوعية لأنواع الأنشطة التعلمية والاكتسابية، وذلك على المستوى التنظيمي: الأنشطة الصباحية، وما بعد الزوال، ونوع الأنشطة من حيث الموضوع وعدد الحصص، ومراحل كل نشاط/حصة، والحجم الكلي لأنشطة اليوم، مع الانتباه إلى أن الأطفال التوحديين غالبا ما لا تتجاوز قدرات تحمل الوضعيات التعلمية ثلاث أنشطة خلال اليوم وأحيانا أكثر عند الإعاقات ذات الدرجة الخفيفة؛
- ❖ محدد البناء الارتقائي للتعلمات المقترحة في المشروع الفردي من البسيط إلى المركب، وهذا التدرج ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الصعوبات ونقاط الضعف عند الطفل التوحدي؛
- ❖ محدد الاعتماد على احترام المراوحة التكاملية بين أنشطة التعلمات الأساس وأنشطة التعلمات الداعمة، التي تمنح الطفل التقليص من أشكال القصور وتساعده على استكمال تحقق الأهداف التعلمية؛
- ❖ محدد اعتماد بيداغوجيا التقويم التكويني، وذلك للوقوف على طبيعة التعثرات التي قد تواجه الطفل مع اقتراح نوعيات التدخل البيداغوجي من أجل الدعم الفوري والمعالجة الناجعة متى ما وقع الطفل أي عائق أو أية صعوبة خلال سيرورة النشاط التعلمي الاكتسابي، وهذا ما يفرض الاعتماد على مختلف أدوات بيداغوجيا الوساطة في إطار بعدها التفريدي الذي غالبا ما يكون منتجا مع الأطفال التوحديين.

ولابد من التأكيد على أن الترجمة الموضوعية للعمليات التربوية (البيداغوجية والديداكتيكية) لأنشطة المشروع البيداغوجي الفردي لا بد أنى تراهن على ما يلي:

الجدول الرابع: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	▪لا بد من التأكيد على أن هناك فروق فردية بين الأطفال من نفس والإعاقة، ومن تم لا بد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ ▪لا بد من التفريق بين الأطفال من نفس الإعاقة عند اقتراح النشاط أو صياغة التعليمات؛ ▪لا بد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل طفل؛ ▪لا بد من احترام البعد الفارقي في الإيقاعات وزمن إنجاز الأنشطة.
	بيداغوجيا اللعب	▪لا بد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية دالة على إنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي إعاقة التوحد؛ ▪لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، ▪لا بد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم للبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا؛ ▪لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط وأهدافه التعلمية.
	بيداغوجيا الوساطة	▪تساعد الوساطة في تقريب الطفل من النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ ▪الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ ▪الوساطة هي تدخل لإنجاح التعلم.
	بيداغوجيا التقويم التكويني	▪هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ ▪كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة، وبالقرب والتدخل الإيجابي، وتقبل وثيرة المعاودة والتكرار، واعتبار الأخطاء رغم كثرتها بمثابة محاولات لبناء التعلمات.

	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	▪إن الطفل التوحدي يحتاج إلى تقوية الذاكرة، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛ ▪كل صعوبة أو تعثر تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك عبر الإعادة والتكرار وتبسيط التعليمات، وتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

الجدول الخامس: المقاربات الديداكتيكية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	▪استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ ▪ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ ▪ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ ▪ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية. . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ ▪لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل التوحدي ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ ▪لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ ▪لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل التوحدي؛ ▪توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ ▪الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ ▪تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل وتدريبه على الانفتاح تجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ ▪تفريد تدخلاته الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل التوحدي في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ ▪اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

إن التدبير البيداغوجي والديداكتيكي لأنشطة التعلم والاكتساب من خلال المشروع البيداغوجي الفردي للطفل التوحدي، يقتضي العمل على استحضار خصوصية كل طفل توحدي على حدة، لأن التوحد يعتبر من أكثر الإعاقات الطفلية من حيث التميز الفردي في التمظهرات السلوكية، وأنواع الاضطرابات الروتينية أو الطارئة، وكذلك طبيعة النمطيات السلوكية الصادرة عن هذا الطفل، وأنواع العلاجات التي تلقاها، والتعلمات الداعمة التي تتطلبها حالته.

ومن هذا المنطلق فإن المدرس (ة) يلزمه اختيار أنسب المقاربات البيداغوجية الأكثر تلاؤما مع هذا النوع من الإعاقات وهنا نقترح الارتكاز على بيداغوجيا الوساطة وبيداغوجيا اللعب باعتبارهما الأكثر نجاعة لتدبير التعلمات والأنشطة الاكتسابية لهؤلاء الأطفال.

كما أن الأنشطة التعلمية التي يمكن أن يقترحها المدرس (ة) يجب أن تكون مؤطرة بمقاربة ديداكتيكية ترتكز على اختزال الأنشطة وتبسيطها على مستوى كل المواد، وتخصيص الزمن الكافي لكل حصة أو نشاط تعلمي من أجل تحقيق الأهداف التعلمية، وكذلك اعتماد آلية التكرار والمعاودة من أجل التثبيت والترسيخ والتقوية والدعم وتنشيط التخزين الذاكروي لدى هؤلاء الأطفال مع التركيز على المداخل الثلاثية لديداكتيك أي حصة أو نشاط تعلمي وهي :

- مدخل أنشطة الاستكشاف والتعرف؛
- مدخل أنشطة بناء التعلمات؛
- مدخل أنشطة التطبيق ونقل المعارف وتعميمها على وضعيات مشابهة.

كما يقترح كذلك على المدرس (ة) أن يعتمد المقاربة البيداغوجية للتقويم التكويني باعتباره آلية للمراقبة والتتبع والتدخل بالدعم الفوري والمعالجة المناسبة.

سادسا: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي PPI

مقدمة:

إن التقويم يعتبر آلية مركزية في سيرورات بناء وتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي، وعلى هذا الأساس لا يمكن تصور مشروع بيداغوجي فردي بدون مقاربة متكيفة ومتلائمة لآليات وأدوات التقويم مع خصوصية وطبيعة الإعاقة المعنية، وهذا يستهدف كل أنواع التقويم التي يمكن اعتمادها داخل المشروع البيداغوجي الفردي للتلميذ.

ويمكن أن نتكلم في هذا الإطار على ثلاثة مداخل لتكييف وملائمة المقاربة التقويمية الممكن اعتمادها داخل الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة التوحد، وما يستتبعها من شروط التنزيل المرتبطة بالمشروع البيداغوجي الفردي.

- المدخل الأول يقتضي بناء أدوات / شبكات التقويم التشخيصي بما يتناسب وطبيعة إعاقة التوحد، وبالتالي فإن هذه الأدوات يجب أن تستهدف تشخيص إمكانات الطفل على مستوى النشاط التعلمي بحسب طبيعة المادة (إمكانية نطق الأصوات بكاملها / اضطرابات الجهاز الصوتي وتأثيرها على القراءة)، وكذلك (الاضطرابات النوروفيزيولوجية ودرجة تأثيرها على السلوكات الحس حركية المتعلقة بالتعلم: نشاط الكتابة، وكذلك مستويات الإدراك ومعالجة المعلومات والتخزين الذاكروي، المتعلقة بمجمل التعلمات). إن التقويم التشخيصي يجب أن يكيف أدواته من أجل ضبط نقاط القوة ونقاط الضعف على هذه المستويات من جهة، وتهديف ناتج الاكتسابات المقترح برمجتها في المشروع البيداغوجي الفردي.

- المدخل الثاني ويتعلق بآليات استخدام وتوظيف التقويم التكويني خلال مسارات الأنشطة التعلمية للطفل التوحدي، بحسب المقاربات السيكوبيداغوجية المعتمدة في كل نشاط تعلمي بحسب المادة الدراسية المعنية، وأنواع المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تعترض الطفل خلال سيرورات تقديم النشاط وإنجاز عملياته (مرحلة الاستكشاف، مرحلة البناء، مرحلة النقل والتطبيق)؛

- المدخل الثالث ويرتبط بإجراءات التقويم النهائي المتعلقة بالمراقبة المستمرة من جهة، وإجراءات التقويم الإجمالي المؤدية إلى إنتاج قرار التأهيل أو عدم التأهيل. ويمكن أن نقدم بعض الضوابط المتعلقة بتنزيل إجراءات التقويم من خلال الجدول التالي:

الجدول السادس: إجراءات تنزيل آليات التقويم من خلال المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه		الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي		- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛ - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛ - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛ - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات..)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية....)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.
2. التقويم التكويني		- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط : ▪ أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛ ▪ التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛ ▪ تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛ ▪ تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب. ▪ تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.
3. التقويم النهائي	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	▪ اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. ▪ اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، ...
	نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	▪ اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي، وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. ▪ اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات الممكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/مهام/انجازات يقوم بها الطفل التوحدي.

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة الذهنية

تقديم

تستمد الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة ذهنية مقوماتها من مصدرين أساسيين:

- الهندسة المنهاجية العامة المعتمدة في تصور وبناء مشروع منهاج للأطفال في وضعية إعاقة، كما تم تقديم خطوطه العريضة في الجزء المخصص لذلك من هذه الوثيقة؛

- الخصوصيات المميزة للأطفال في وضعية إعاقة ذهنية على المستويات الفيزيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية؛

وهكذا تم الاشتغال على بناء هندسة خاصة بهذا الصنف من الأطفال ترتكز على أسس موجهة يمكن إجمالها في العناصر الثلاثة التالية:

- تحديد الحاجات التربوية في ارتباطها بالصفحة النفسية والذهنية المميزة للطفل في وضعية إعاقة ذهنية؛

- الدخول مع الطفل في سيرورة التعلم من مدخل قدراته التي يتحكم فيها، أي من مدخل نقط قوته وممارساته التي يؤديها بنجاح؛

- اعتماد مقاربة في التنشيط والتدريس تزاوج بين العمل التفريقي (différencié) والعمل التفريدي (individualisé)، كاختيار في التعامل مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي، كفئة متباينة على مستوى صنف الإعاقة من جهة، ومن جهة أخرى كفئة من صنف إعاقة واحدة يتطلب كل متعلم فيها تعاملا تفريديا يتماشى مع حاجياته الخاصة، ونقط قوته التي يتميز بها، وإمكاناته المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يتوفر عليها.

واستنادا على هذا التوجه، تم وضع هندسة منهاجية خاصة بالأطفال من صنف الإعاقة الذهنية شملت المكونات الأساسية التالية:

- توصيف عام لفئة الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية على مستوى مكونات الشخصية برمتها (المستويات الجسمية الحركية، والعقلية المعرفية، والوجدانية والاجتماعية)، لتكوين صورة عامة صحيحة عن هذا الصنف من الإعاقة.

- تحديد الحاجات التربوية التي يتعين أخذها بعين الاعتبار عند تصميم هندسة التعلم، وخاصة على مستوى الحاجيات الداعمة التي تؤهل المتعلم للدخول في مشروع التعلم، وتيسر له الانخراط السلس في أنشطة التعلم والاكتساب.

- اشتقاق القدرات العامة من الكفايات التربوية المحددة في الجزء الخاص بالهندسة المنهاجة العامة للأطفال في وضعية إعاقة، والتي يتعين تنميتها لدى الطفل المعاق ذهنيا، في ارتباطها بالمجالات التعلمية التي يُنطلق منها في الأقسام الدراسية العادية.

- انتقاء مضامين الأنشطة التربوية التي يتعين الاشتغال عليها في مختلف مجالات التعلم والاكتساب لتنمية الكفايات التربوية المستهدفة.

أما المقاربات المعتمدة في برمجة أنشطة التعلم وتنظيمها وتقويمها، فقد تم اعتماد تصور عام لجميع أصناف الإعاقة متكيف مع الحاجات التربوية لدى الأطفال، ووتائر تعلمهم، والحيز الزمني الذي يستغرقه الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خلال تعلمهم، وتسمح به قدراتهم الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية. وقد قُدمت هذه المقاربات في الجزء المخصص لذلك من هذه الوثيقة المرجعية.

أولا: تعريف وتوصيف الإعاقة الذهنية

يحتاج المدرسون والاختصاصيون وكل المتدخلين في مجال الأشخاص في وضعية إعاقة إلى فهم شخصية الطفل في وضعية إعاقة ذهنية. فهذا الفهم سيمكن من إشباع حاجاته التربوية والتعليمية، العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتنمية شخصيته ونضوجه الاجتماعي، من خلال البرامج التعليمية المدرسية وبرامج التعلمات الداعمة ومختلف تدخلات الرعاية والتأهيل.

أولا: تعريف الإعاقة الذهنية

الإعاقة الذهنية، أو العقلية، حالة يصعب معها على الفرد أن يمارس أنشطته القائمة على التفكير والتواصل مع الآخرين والأحداث والوقائع بشكل طبيعي، وذلك نتيجة قصور في الوظائف الذهنية التي يقوم عليها الإدراك والتمثل والاستيعاب، وغيرها من العمليات الذهنية التي يحتاجها كل فرد في عملية التعلم والاكتساب.

وقد تم التعبير عن هذه الحالة بتسميات عدة، منها: التخلف العقلي، والنقص العقلي، والضعف العقلي. غير أن هذه التسميات جميعها تنظر للإعاقة الذهنية نظرة سلبية، ينظر من خلالها إلى الإعاقة كعجز كامن في الفرد ذاته لأسباب عضوية وعصبية، وراثية أو مكتسبة ناجمة عن أمراض أو حوادث وإصابات قوية طارئة[1]، بالإضافة إلى عدم توفر العوامل الثقافية والتربوية التي تساعد الفرد الموجود في وضعية إعاقة ذهنية على تجاوز إعاقته.

ولذلك تطور مفهوم الإعاقة الذهنية ليتم الخروج به من الجانب العضوي الفيسيولوجي الصرف، إلى الجانب الاجتماعي الثقافي أيضا، وبذلك اعتُبرت الإعاقة ظاهرة إنسانية ذات عوامل عضوية واجتماعية في نفس الوقت. وهذا المنظور هو الذي فتح آفاقا لتأهيل الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية وتطوير قدراتهم. وهو المنحى الذي اعتمدته الجمعية الأمريكية للتخلف الذهني، والتي أصبحت تسمى «الجمعية الأميركية للإعاقات الذهنية والنمائية». وهكذا صار ينظر إلى الإعاقة الذهنية على أساس أنها اضطراب في التفاعل بين الفرد وبيئته، مع التركيز على الدور الذي يمكن أن يلعبه الدعم الفردي في تحسين الأداء الوظيفي للفرد في وضعية إعاقة ذهنية إذا ما تمت عملية تربيته ودعمه وتأهيله من خلال تدخلات الفرق الطبية والشبه طبية والتربوية المختصة.

التعريف السيكومترى:

يعتمد التعريف السيكومترى على معامل الذكاء (QI)، وهو يتبنى التوزيع الاعتدالي الذي يعتبر أن أغلب الناس يكونون متوسطي الذكاء، في حين تكون هناك أقليتان إحداهما مرتفعة الذكاء، والأخرى تكون نسبة ذكائها منخفضة تقل في العادة عن 75 درجة على مقاييس الذكاء[2]. وبهذا يتم تعريف الإعاقة الذهنية بأنها اضطراب في الوظائف والقدرات الذهنية يتميز بنقص وانخفاض في نسبة الذكاء تقل عن 70 أو 60 درجة بحسب سلاليم ومقاييس اختبارات الذكاء.

1 - فاروق الروسان (2003)، مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص 53.
2 - عبد السلام الغفار ويوسف الشيخ (1996)، سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 19.

التعريف الطبي:

يعتبر الأطباء من الأوائل الذين اهتموا بالإعاقة لدى الإنسان بصفة عامة وبتشخيصها. ولذلك ظل التعريف الطبي للإعاقة الذهنية من أكثر التعريفات تداولا وشيوعاً. فالجمعية الملكية البريطانية للطب النفسي (1975)، على سبيل المثال، تعرف التخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله ونضجه، تظهر في صور مختلفة من الأداء السلوكي اليومي، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء، والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكومترية تحت ما يعرف بدرجات التناسب بين العمر العقلي النمائي ونسبة الذكاء[3]، ومستويات الأداءات الوظيفية للقدرات الذهنية.

التعريف السيكولوجي:

ركزت التعريفات السيكولوجية التي تندرج في هذا الاتجاه على نسبة الذكاء، ومن التعاريف التي يمكن تقديمها في هذا الباب، تعريف التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض النفسية، الذي يعتبر الإعاقة الذهنية نوعا من عدم اكتمال العقل، يكون مصحوباً بقصور في مستوى الذكاء والمهارات اللغوية والحركية والمعرفية والاجتماعية التواصلية، ويكون قصور السلوك التكيفي علامة بارزة لدى المصابين بالتخلف العقلي[4]، مما يؤثر على التمظهرات التفاعلية والتواصلية والتعلمية للأطفال ذوي إعاقة ذهنية وعلى تبادلاتهم اليومية مع الآخر والمحيط.

التعريف الاجتماعي:

يركز التعريف الاجتماعي للإعاقة الذهنية على مدى قدرة الشخص على التكيف الاجتماعي واندماجه في العلاقات والتواصلات الإنسانية. وضمن هذا التوجه يندرج تعريف عبد الرحمن سليمان (1998) الذي يرى أن الإعاقة العقلية من منظور اجتماعي هي افتقار الطفل في وضعية إعاقة ذهنية إلى الكفاءة الاجتماعية للتبادل والتفاعل والتواصل والمعاناة من حالة عدم التكيف.[5]

التعريف التربوي:

تعتمد التعريفات المختلفة التي تندرج في هذا الاتجاه على مدى وجود قصور في القدرة التحصيلية، وعلى مدى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر والتحليل والفهم والتركيب، والتي تكون لها انعكاسات قوية على قدرة الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على التعلم والتحصيل. ويربط أنصار هذا الاتجاه كثيرا بين الضعف العقلي والفشل الدراسي، على اعتبار أن الطفل الموجود في وضعية إعاقة ذهنية لا يمتلك المقومات الذهنية والمعرفية التي تساعده على فهم واستيعاب المعطيات المرتبطة بالتحصيل

الدراسي، وإقامة علاقات تواصلية ثرية تغني رصيده المعرفي وتمكنه من الارتقاء في مسارات التعلم والاكتساب وبالتالي النجاح والارتقاء عبر المستويات الدراسية.

3 - محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمان (1997)، العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 25.

4 - عبد الله عسكر (2005)، الاضطرابات النفسية للمراهقين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 17.

5 - عبد الرحمان سيد سليمان (2007)، معجم مصطلحات الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 40.

تعريف المنظمة العالمية للصحة:

الإعاقة الذهنية «حالة من توقف النمو الذهني أو عدم اكتماله، تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات، يظهر أثناء دورة النماء، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، وقد يحدث التخلف الذهني مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر، ولكن الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية، بل إن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين هؤلاء الأطفال يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان، ويكون السلوك التكيفي مختلا (1999)».

يمكن الجمع بين التعريفات التربوية والتعريفات السيكولوجية السابقة، انطلاقا من كون الإعاقة العقلية هي حالة نقص في معدل الذكاء، أو قصور ملموس في الوظائف العقلية العامة، أو عدم اكتمال في النمو وانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وتحمل المسؤولية، والتواصل والعناية بالذات، وقصور في مهارات العمليات المعرفية، أو حماية ذاته من الأخطار المحتملة، وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العمومية، مما يحول بين الطفل في وضعية إعاقة ذهنية وقدرته على مسايرة أقرانه في التعلم والتكيف والنجاح المدرسي. إلا أنه بإمكانه اكتساب المبادئ الأساسية عن طريق برامج تعليمية خاصة بحسب درجات إعاقته (عميقة، متوسطة، خفيفة)، وبحسب طبيعة العرض الطبي والتعلمات الداعمة والعرض التربوي المتكيف مع هذا الطفل.

ثانيا: الخصائص النمائية المميزة للطفل في وضعية إعاقة ذهنية

يتعين الإقرار بأن هناك تفاوتا ملحوظا بين الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية بحسب نوع الإعاقة الذهنية نفسها وحدتها، وبالتالي فإن السمات المميزة التي سيتم سردها في هذا النطاق ترتبط بالأساس بالإعاقة الذهنية الخفيفة والمتوسطة المستهدفة بالتمدرس، دون إغفال ما يوجد بين الأطفال من نفس مستوى الإعاقة الذهنية، من فروق واضحة في إدراك الأشياء وتمثلها، والتواصل مع عناصر المحيط واستيعاب مكوناته ونمط التفاعل معها.

على المستوى النفسي- الحركي:

يتميز النمو النفسي-الحركي لدى الطفل في وضعية إعاقة ذهنية خلال السنة الأولى بنقص في التحكم العضلي (hypotonie musculaire)، وبنقص في التوتر العضلي وبطء السيالة العصبية (influx nerveux)، ينجم عنهما تأخر وتعطل في المسار النمائي السيكوحركي، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى بروز جملة من الأعراض من بينها:

- بطء وعدم النضج النمائي المتوازن لردود الفعل اللاإرادية؛
- تمظهر عدة مشاكل على مستوى حاسة البصر(الحوَل)؛
- تأخر على مستوى اكتساب المشي؛
- مشاكل على مستوى عضلات الكتف والظهر تؤدي إلى قصور في نمو القفص الصدري مع إمكانيات التأثير على أنظمة التنفس؛

- تأثير على عضلات الظهر والبطن، مما يؤدي إلى اضطرابات على مستوى توازن الجسم والأمعاء؛
- تأثير على عضلات الأرجل واليدين وعضلات الفم والوجه، تنتج عنه اضطرابات على مستوى بلع الأطعمة والنطق وإنتاج الإرساليات اللغوية.
- تأثير على عضلات المخرج وبعض الاضطرابات الهضمية.

على المستوى العقلي- المعرفي:

كثيرة هي الدراسات التي تظهر أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وخاصة الحاملين للثلاثي الصبغي 21 Trisomie، يكون أداؤهم على مستوى العمليات الذهنية ناقصا، مما تنتج عنه انعكاسات على مستوى نمط اشتغالهم المعرفي، والذي يتميز عموما بالخصائص التالية:

- سلوك استكشافي غير مركز ومتسرع وغير منظم؛
- غياب أو نقص القدرة على التمييز الإدراكي والمعرفي للأشخاص والمكان والزمان والأشياء، والأحداث...؛
- غياب أو نقص في القدرة على التوجه الفضائي، نظرا لغياب أنظمة مرجعية ثابتة؛
- اختلال في ضبط مفاهيم الزمن وأبعاده؛
- صعوبة في جمع المعلومات وتدقيقها وتخزينها في الذاكرة، واستدعائها؛
- صعوبة في إدراك المشكل وتمييز المعطيات الحاسمة في تعريفه؛
- نقص في السلوك التبادلي والتفاعلي مع الآخر أو محدودية تطبيقه؛
- عدم التمكن من الاشتغال وفق تفكير افتراضي: إذا كان عندي.....فإنه....؛
- صعوبة أو نقص في التنظيم والتخطيط، وعشوائية سلوكات المبادرة.

على المستوى التواصلي – الاجتماعي:

ينعكس تأثير البعدين الفيزيولوجي والعقلي المعرفي لدى الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على سلوكه التواصلي الاجتماعي بشكل واضح، فالقصورات المسجلة لديه على مستوى الفهم والاستيعاب المعرفي من قبيل:

- وجود مشاكل على مستوى النطق والكلام نتيجة نقص في التحكم العضلي الذي يؤثر على الوظيفة التنفسية، وبالتالي على الجهاز الصوتي والنطق اللفظي؛
- ضعف القدرة السمعية، مما ينعكس سلبا على اكتساب اللغة؛
- صعوبات في إدراك المعنى وبناء الدلالة؛
- صعوبات نطقية صوتية (التلعثم الكلامي)؛
- صعوبات في بناء الذاكرة المعجمية (الرصيد اللغوي)؛
- صعوبات في تمثل البنيات التركيبية للغة (استعمال النفي، الأمر، الجمل التركيبية الممتدة، الماضي، المستقبل...)، مما يخلق صعوبات الفهم.

هذه الصعوبات، وغيرها، تؤثر على تواصل الطفل وعلى علاقاته الاجتماعية، فرغم ما يلاحظ على الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية من هدوء انفعالي ظاهري، إلا أنهم عموما يتسمون بخصائص مميزة في هذا الإطار، أبرزها:

- طغيان التسرع والمرور إلى الفعل؛
- عدم القدرة على الدخول في علاقات تواصلية لفظية مع الأقران؛
- عدم التمكن من أدوات التواصل غير اللفظي والتعبير بالجسد؛
- عدم التمكن من التموقع في نسقية التبادلات اللغوية داخل جماعة الأقران أو أية جماعة أخرى.

على المستوى العاطفي الوجداني

يتسم الطفل ذو الإعاقة الذهنية بقابلية كبيرة للاندماج الاجتماعي، وباستجابات عاطفية قوية (سلبية كانت أو إيجابية)، حيث يحب الاقتراب والاحتكاك واللمس الجسدي، كما أنه كثير الاهتمام بالآخرين. وتعتبر بعض سلوكاته غير المبررة ظاهريا بمثابة لفت انتباه الآخر والاقتراب منه بشكل عفوي وتلقائي. كما أنه في تعامله مع الآخرين يكون أكثر ثقة، وتلاحظ لديه حساسية مفرطة إزاء النظرات أو الحركات والسلوكات السلبية.

ثالثا : أصناف الإعاقة الذهنية

يختلف تصنيف الإعاقة الذهنية اختلافا كبيرا، وذلك بالنظر للأساس المعتمد في التصنيف، ويعتبر التصنيف الطبي والتصنيف السيكولوجي والتصنيف التربوي، أكثر التصانيف شيوعا في هذا المضمار. وكل تصنيف من هذه التصنيفات يتخذ لنفسه معيارا خاصة يستند إليه في انسجام تام مع الأطروحة التي ينطلق منها.

1. التصنيف الطبي:

ويقوم هذا التصنيف على درجة الإعاقة أو حدتها، وفيه يتم التمييز بين ثلاثة مستويات أو درجات من الإعاقة الذهنية:

- الإعاقة الذهنية البسيطة، وهي تشير إلى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس ويستطيعون إنجاز المهارات التحصيلية الأكاديمية حتى نهاية المرحلة الابتدائية تقريبا، وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل وممارسة الحياة باستقلالية، مع الحاجة إلى قدر بسيط من المساندة والمواكبة؛
- الإعاقة الذهنية المتوسطة، وهى تعني الأفراد الذين لهم مستوى منخفض في التحصيل الأكاديمي بشكل ملحوظ، غير أنهم يكونون محتاجين إلى حد كبير للتدريب على المهارات الحياتية والتكيف الاجتماعي، ويحتاجون لإشراف كامل في أعمالهم، وتتبع ومواكبة منتظمة خلال ممارستهم لحياتهم؛
- الإعاقة الحادة (profonde)، وهى تشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز، ويكونون في حاجة مستمرة للتدريب والمساندة والمتابعة والرعاية المركزة، خاصة في حالة وجود نسب عجز متفاوتة مثل صعوبة الرؤية أو السمع أو الحركة، ومن ثم يلزمهم مجموعة من الأخصائيين الطبيين والتربويين المختصين لرعايتهم.

2. تصنيف الإعاقة الذهنية بمؤشر معامل الذكاء :

يعتمد هذا التصنيف أساسا على نسبة الذكاء أو معامل الذكاء، ولذلك يميز في الإعاقة الذهنية بين الدرجات التالية:

- **التخلف العقلي الحاد:** يمثل أشد درجات التخلف العقلي بحيث تقل نسبة الذكاء عن (25) وتبلغ نسبتهم حوالي (5%)، من مجموع ضعاف العقول ولا يتجاوز العمر النمائي العقلي بأي حال عن ثلاث سنوات، ولا يستطيعون القراءة والكتابة، كما أنهم لا يستطيعون حماية نفسهم أو حياتهم من الأخطار، وقد لا يأكلون إن لم يوضع لهم الطعام في أفواههم...
- **التخلف العقلي ما دون 50 درجة:** وتتراوح نسبة ذكاء هؤلاء ما بين (25 - 50) درجة، أي لا يتعدى معدل نموهم العقلي مستوى ذكاء الطفل العادي في سن السابعة، ويفتقر هؤلاء إلى القدرة على العناية بأنفسهم أو الانتفاع من التعليم المدرسي، ومن الممكن تعليمهم كيف يرتدون ملابسهم والاهتمام بأنفسهم، والتمكن من تجنب بعض المخاطر(كل التعلمات المرتبطة بالاستقلالية)، وبالتمرين يمكن تأهيلهم لبعض الأعمال البسيطة مثل الكنس وتنظيف الأرض والأحذية وغسل الملابس، كما يمكن إكسابهم عادات النظافة والنظام وآداب السلوك.....
- **التخلف العقلي ما دون 75 درجة:** ويصنف هؤلاء أيضا من ضعاف العقول وتتراوح درجة ذكائهم بين (50 - 70)، ويتراوح عمرهم العقلي في أقصاه من (7 - 10) سنوات، وغالبا ما تبلغ نسبتهم حوالي (75%) من ضعاف العقول. ومن صفات طفل هذه الفئة، أنه يستطيع الاعتماد على ذاته في كسب عيشه، من خلال عمل وحرفة بسيطة تناسب وضعه وظروفه، كما يستطيع الحفاظ على حياته، ولديه نوع من الانسجام والتوافق الاجتماعي المعقول نسبيا، ولديه بعض النقائص الجسمية والفسيولوجية الطفيفة، وتستطيع هذه الفئة تعلم القراءة والكتابة بعد تدريب سيكوبيداغوجي مهدف.

3. التصنيف التربوي/السيكوبيداغوجي:

يقسم التربويون العاملون في مجال الصحة النفسية للأطفال في وضعية إعاقة ذهنية إلى ثلاثة مستويات طبقا لقدراتهم على التعلم، وذلك على النحو التالي[6]:

- **القابلون للتعلم:** وهم من لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة، فيحتاجون إلى برامج خاصة مكيفة وموجهة لإحداث تغير في السلوك الاجتماعي ليصبح مقبولا في تفاعلاتهم مع الآخرين، وأيضا في تحسن العمليات المعرفية والتطبيقية لديهم، وتستطيع هذه الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوي إذا تمكنت من بعض المبادئ البسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم بمختلف أبعاده، وتتراوح نسب ذكاء هؤلاء ما بين 50 - 70 درجة.
- **القابلون للتدريب:** وتحتاج هذه الفئة إلى الإشراف والرعاية الخاصة طوال حياتهم، وتتميز بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جدا، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشات موجهة ومتوفرة على الرعاية الضرورية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين لهم، وتتراوح معاملات ذكائهم بين 25 - 50 درجة.

6 - محمد علي اليازوري 2012)، الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ص 26.

- **الاعتماديون:** وهم تلك الفئة من الأفراد التي تقل نسبة ذكائهم عن 25 درجة، وتحتاج هذه الفئة إلى رعاية إيوائية طبية وشبه طبية وتنشئوية تربوية مستمرة طوال حياتهم.

خلاصة واستنتاج:

إن ضعف الخبرات المكتسبة والتأخر في الاحتضان، هي التي تؤثر سلبا على كثير من سلوكات الطفل في وضعية إعاقة ذهنية. إن القدرات الذهنية والجسدية والعاطفية متوفرة لديه، ولكن ينبغي العمل على تنميتها وتطويرها. فقدراته على التنظيم والتعبير والنجاح، رغم محدوديتها، إلا أنها تكون قابلة للتطور إذا توفر المناخ المفعم بالثقة وتقدير الذات. ذلك أن نقطة القوة عند الطفل في وضعية إعاقة ذهنية، هي بالأساس تلك القابلية الكبيرة للارتباط العاطفي الوجداني. ومن هنا ينبغي الولوج إلى عالمه والتعرف عليه والاهتمام به عن طريق الاحتضان المباشر.

ثانيا: حاجات التعلم لدى الطفل في وضعية إعاقة ذهنية

تطلب منطق التأهيل البيداغوجي للدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة بمختلف أصنافها تحديد حاجات هؤلاء الأطفال. وهذا الإجراء تطلب بدوره التعامل مع هذه الحاجات الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة ذهنية على مستويين: مستوى مرتبط بما يدعم قدرات الطفل لولوج عالم التعلم والاكتساب (حاجات مرتبطة بالتعلمات الداعمة)، ومستوى مرتبط بالتعلمات التي يستلزمها التعلم المدرسي (حاجات مرتبطة بالتعلمات المدرسية). ومن هذا المنطلق، تم تحديد الحاجات التعلمية بالنسبة لفئة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك كما يلي:

الجدول الأول: الحاجيات في مجال التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة

المجال التعلمي	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة
▪ مجال اللغة والتواصل	- التعلمات الأساس (حدود دنيا) - التعبير الشفهي: الحاجة إلى التمكن من الأصوات، والكلمات والأساليب. - تعلم القراءة: الحاجة إلى التمكن من ربط صور الحروف البصرية والسمعية بتموقعاتها في الكلمات وفي الجمل. - تعلم الكتابة: الحاجة إلى التدرب على سلوك الكتابة، ومسك القلم، والحركية الدقيقة لفعل الكتابة. - الحاجة إلى التدرب على التنسيق بين الإدراك البصري والمهارة الحركية لفعل الكتابة.	- الحاجة إلى التنطيق وتطوير إمكانات إخراج الأصوات، وتكوين الكلمات، وبناء الإرساليات. - الحاجة إلى تطوير الإدراكات التواصلية بين الآنا والآخر عبر فهم التعليمات والاستجابة لها. - الحاجة إلى ربط الدوال/الأسماء، المعجم بالمدلولات أي الأشياء الواقعية. - الحاجة إلى ربط الصور السمعية بالصور البصرية. - التواصل عن طريق اللعب. - التدريب على ممارسة أدوار (أدوار تربوية بسيطة). - اقتراح أسناد ملموسة متنوعة (سمعية – بصرية) لإغناء الذاكرة البصرية والسمعية للطفل وتنمية رصيده اللغوي. - محاكاة أصوات لفظية (حيوانات، أصوات لغوية). - أنشطة الربط بين الحركة الصوتية والصور الدالة (صور الفم في وضعيات مختلفة). - التموقع في الزمان (ربط الزمن بالحدث والمكان باستعمال أسناد: أيام الأسبوع بألوان مختلفة على شكل حلقات). - اعتماد لوحات تعبيرية حسب المجالات المتعلقة بالحياة اليومية والمحيط. - تهييئ لمرحلة ما قبل التخطيط (عجين، صباغة...). - توظيف الجسد في تمثل واستيعاب الحركات التخطيطية.
▪ مجال الرياضيات والعلوم	- أنشطة ما قبل العددية (أنشطة تهيئية) - التموقع في الزمان والمكان - تصنيف الأشياء	- استعمال الجسد للتعرف على الأعداد والأشكال والألوان. - تنويع الأمثلة والأنشطة مع اعتماد التكرار.

	- تعرف الأشكال ـ الألوان ـ الأحجام - تعرف الأعداد من 0 إلى 9 - العمليات الحسابية البسيطة وتصنيف الأعداد ومقارنتها - تعرف الذات ومكوناتها - تعرف الحواس ووظائفها - تعرف الجوانب المرتبطة بالتغذية - تعرف الحيوانات - النظافة	- اعتماد أدوات معرفية (outils cognitifs) لتنمية بعض الوظائف الذهنية (الانتباه، التركيز، التذكر...). - الاشتغال على تخطيط الجسد (schéma corporel) على الذات والآخر باستعمال التقنيات الموظفة في هذا المجال (مرآة، مجسمات، رسوم...). - استكشاف الجسد والحواس. - استكشاف أعضاء الجسد وطبيعة الحواس. - استكشاف وظائف الأعضاء ووظائف الحواس. - استكشاف الغذاء ومكوناته وسلوكات الغذاء والنظافة. - تعرف مكونات المحيط. - تعرف المجال البيئي والحيوانات.
▪ **مجال أنشطة التنشئة والتفتح**	- الاشتغال على الرسم والتلوين والأشغال اليدوية - الموسيقى - التربية البدنية	- التدرب على الحركات اليدوية للتخطيط والتلوين والتقطيع والتلصيق. - التدرب على حركات الجسد والجلوس ومسك القلم وإدراك المهام. - التدرب على التفاعل مع فضاء القسم والوسائل ومكونات جماعة الفصل. - الاشتغال على وضعيات (postures) مختلفة للجسد. - أنشطة تخصصية في مجال تنمية التآزر الحسي الحركي.

ملحوظة:

يمكن الحديث في مجال التعلمات الداعمة عن نمطين من التعلمات:

- تعلمات داعمة عامة صالحة لجميع المجالات التعلمية، منها على سبيل المثال:
  - تعلمات سلوكية ضابطة؛
  - تنمية الثقة في الذات؛
  - تطوير الاستقلالية؛
  - تنمية القدرة على التركيز والإدراك؛
  - تطوير القدرة على الاسترجاع؛
  - تنمية الملاحظة؛
  - تنمية قيم التعاون والاحترام والعمل التكاملي.
- تعلمات داعمة خاصة بكل مجال تعلمي على حدة، بعضها محدد في الزمان، وبعضها الآخر يبقى مواكبا للتعلمات الأساس.

ثالثا: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

سيرا مع منهجية التأهيل من أجل الدمج المدرسي، ومراعاة لما يتعين أن يكتسبه الطفل في وضعية إعاقة ذهنية كحدود دنيا، تجعله قادرا على مسايرة تمدرسه في قسم عادي، تم تحديد خمس كفايات عامة تغطي في مجملها الأقطاب التعلمية الكبرى، وتهم أساسا الجوانب التعلمية التالية:

- التواصل الشفهي والكتابي؛
- حل وضعيات رياضية بسيطة؛
- استكشاف المحيط المباشر وتعرف بعض ظواهره الطبيعية؛
- تعرف بعض القيم الدينية والوطنية؛
- ضبط وضعيات الجسد والتآزر الحسي الحركي.

الجدول الثاني: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ **في مجال اللغة:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك:** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي**	**على مستوى التعبير الشفهي:** - أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة. - أن يكون قادرا على الإجابة عن أسئلة بسيطة متعلقة بالصورة. - أن يكون قادرا على التعبير الشفهي باستعمال الرصيد اللغوي المكتسب (معجم، أساليب...). - أن يكون قادرا على النطق السليم للأصوات والحروف في إطارها المعزول أو الموظفة في كلمات. - أن يكون قادرا على التعرف على الأشخاص والأحداث من خلال صورة كبيرة أو جدارية والتعبير عنها. - أن يكون قادرا على توظيف الصوت المستهدف في سياقات جديدة. - أن يكون قادرا على ربط الأسماء/كلمات المعجم بصورها. - أن يكون قادرا على استعمال وترويج بعض الأساليب البسيطة. **على مستوى القراءة:** - أن يكون قادرا على الربط بين الصورة السمعية والصورة البصرية للحرف القرائي المستهدف، ونطقه والتعرف عليه. - أن يكون قادرا على التمييز القرائي للحرف : معزولا/ضمن كلمة/ ضمن جملة، تعرفا ونطقا وقراءة. - أن يكون قادرا على قراءة الحرف المستهدف: معزولا/ضمن كلمة/ ضمن جملة. - أن يكون قادرا على قراءة مفردات/جمل بسيطة بشكل سليم مع فهم المعنى.

	على مستوى التخطيط والكتابة: - أن يكون قادرا على التنسيق الحس حركي بين البصر وحركات اليد. - أن يكون قادرا على تشكيل خطوط بالعجين أو بالفرشاة والألوان على ورقة بيضاء. - أن يكون قادرا على تخطيط أشكال هندسية مطابقة للحروف. - أن يكون قادرا على تخطيط حروف على صفحات كبيرة: بالفرشاة والألوان أو بأقلام الألوان. - أن يكون المتعلم قادرا على الجلوس في وضعية سليمة للكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة. - أن يكون قادرا على مسك القلم وكتابة خطوط الحرف على صفحة الدفتر. - أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة. - أن يكون المتعلم قادرا على الإدراك والتركيز البصري/الحركي عند فعل الكتابة.
❖ **في مجال الرياضيات:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية ، (ملاحظة، تعرف ، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ:** **ـ أنشطة ما قبل عددية** **ـ أنشطة الأعداد والحساب** **ـ أنشطة القياس** **ـ أنشطة الهندسة**	- أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا. - أن يكون قادرا على التعرف على الأعداد وبناء تمثلات بسيطة حولها. - أن يكون قادرا على كتابة الأرقام بشكل سليم. - أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام. - أن يكون قادرا على تصنيف الأشياء بالأرقام: (3 قطط/4 ثفاحات...). - أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا. - أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والتمييز فيما بينها. - أن يكون قادرا على التعرف والتمييز بين الألوان في سياقات مختلفة. - أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج،...). - أن يكون قادرا على التمييز بين الأحجام والأطوال في سياقات بسيطة.
❖ **في مجال التفتح العلمي:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف ، فهم، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	- أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. - أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (الصوت، اللمس، الذوق، الشم، البصر). - أن يكون قادرا على التعرف على مكونات التغذية والصحة والنظافة. - أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. - أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. - أن يكون قادرا على التعرف على بعض أنواع النباتات والحيوانات. - أن يكون قادرا على معرفة بعض مكونات محيطه المباشر: مكونات الشارع: عمارة، دكان، مسجد، سوق، طريق، شرطي، علامات مرور...

❖ **في مجال التربية الإسلامية والتربية على القيم:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من:** **ـ التعرف على بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة وترديدها** **ـ معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	- أن يكون قادرا على ترديد الآيات الكريمة لبعض قصار السور. - أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسول الله. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض القيم الإسلامية في آداب الأكل والشرب والنظافة. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض السلوكات الدينية في التفاعل والتواصل، مثل السلام، وإلقاء التحية واحترام الغير . - أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. - أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. - أن يتعرف بعض القيم الوطنية (النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).
❖ **في مجال التربية الفنية والحسن حركية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من رسم وتلوين أشكال متنوعة ومعبرة فنيا وجماليا، ومن الإنشاد بشكل فردي أو جماعي اعتمادا على أناشيد أو مقطوعات موسيقية، وأن يتمكن من التعبير من خلال أدوار مسرحية** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	- أن يكون قادرا على الرسم والتلوين بشكل سليم. - أن يكون قادرا على نقل ورسم وتلوين شكل أو نموذج خطي/فني (بالمحاكاة). - أن يكون قادرا على إلقاء نشيد بشكل فردي أو جماعي. - أن يكون قادرا على التفاعل والتواصل عبر المشاركة في مسرحية قصيرة. - أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية بدنية: الحركات الإيقاعية مع الأناشيد، أو الحركات الرياضية بالموسيقى. - أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح، رسم...). - أن يكون قادرا على احترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات تفاعلية سليمة.

رابعا: المضامين المقترحة حسب مجالات التعلمات

من منطلق الربط بين حاجات المتعلم في وضعية إعاقة ذهنية والكفايات التربوية التي ينبغي تنميتها لديه تحقيقا لهدف التأهيل، تم تحديد مضامين الأنشطة التعلمية في ارتباطها بمجالات التعلم. وهذه المضامين ترسم للمدرس (ة) السياق والإطار الذي يمكنه أن يبلور من خلالهما الأنشطة الدقيقة التي سيتم الاشتغال عليها مع المتعلمين. ومن هذا المنطلق، تم وضع العناصر الرئيسية لهذه المضامين على الشكل التالي بالنسبة لكل من التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة.

إن المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذي إعاقة ذهنية يجب أن يرتكز على مقاربة تفريقية وتفريدية عند برمجة مضامين وأنشطة التعلم والاكتساب، بالنظر إلى أن أطفال هذه الفئة من الإعاقات يتميزون بالتفاوت الكبير أحيانا على مستوى إيقاعاتهم ووثائر تعلمهم، وتداعيات أعراض الإعاقة والقصورات والاختلالات الوظيفية وتأثيرها على النشاط التعلمي في زمن التعلم المدرسي.

لذا وجب تنبيه المدرسين والمدرسات إلى عدم اعتبارهم فئة واحدة من نفس الإعاقة، وبالتالي اعتبارهم جماعة قسم متجانسة يمكن أن تقدم لها بشكل جماعي نفس الأنشطة التعلمية، بل يتوجب عليهم الانطلاق من البعد الفردي لكل طفل ذي إعاقة ذهنية وخصوصياته وتمظهرات إعاقته وبالتالي الانطلاق من هذه الخليفة عند تخطيط وتدبير مشروعه البيداغوجي الفردي PPI ، والعمل على تنفيذه.

الجدول الثالث: مضامين التعلمات الأساس

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	المضامين المقترحة
مجال اللغة والتواصل	التواصل الشفهي	**أولا : أنشطة التدريب على التواصل الشفوي** - تعرف الأشياء المستعملة في حياته اليومية (الأدوات الملابس....) بالتركيز على استعمال الصور. - تعرف الأشخاص والأماكن بالتركيز على استعمال الصور. - تعرف بعض الأفعال المتداولة بالصور. - التدرب على تنفيذ الأفعال. - التعبير عن حاجاته في شكل طلبات بالتركيز على الصور لغير الناطقين. - تدريبه على التركيز والنظر إلى المخاطب. - تدريبه على عدم تكرار ما يسمعه Echolalie. - تعلم الإجابة الخاصة بكل سؤال. - القدرة على الإجابة باستعمال الصويرات. - النظر إلى المكان الذي نشير إليه. - القدرة على التعبير عما يراه في مشهد معين. - تقديم الحروف مع استعمال عدة وسائل.

مجال اللغة والتواصل	الإعداد للقراءة	**ثانيا: أنشطة التعلمات الأساس:** - أنشطة التعبير الشفهي (الأصوات/المعجم/الأساليب...) على أساس التركيز مع الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على النطق السليم للأحرف المستهدفة، مع التكرار والتركيز والتثبيت الذاكروي بالمراجعة المستمرة. ويقترح أن يقدم للطفل التوحدي صوتان/حرفان خلال كل شهر، بحسب إمكاناته وإيقاعاته الزمنية في التعلم والاكتساب والتخزين الذاكروي، ويستحسن أن تعتمد الصور الكبيرة الحاملة للمشاهد الدالة أو بعض الجداريات المكبرة الحاملة لصور حول أشخاص وأحداث. - يقترح أن تكون حصص التعبير الشفوي مكونة من جمل بسيطة أو حوارات خفيفة مع الحد الأدنى من الكلمات المعجمية والأساليب المتعلقة ببعض دروس التعبير الشفوي المقترحة في التعليم الابتدائي مع التركيز على التيمات التالية: **- تيمة الأسرة والبيت؛** **- تيمة المدرسة والأصدقاء؛** **- تيمة الحي ومرافقه؛** **- تيمة التغذية والأكل؛** **- تيمة الصحة والنظافة؛** **- تيمة الحيوانات والغابة.** ❖ بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح : الاشتغال مع الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على خمسة إلى ثمانية أحرف قرائية خلال كل أسدوس حسب إيقاعاته في التعلم. - أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة البصرية والصورة السمعية من خلال الصور والجمل القرائية. - تقليد الأصوات(نطق الحروف/تعرفها بصريا وسمعيا). - الإشارة إلى الحروف بسبابته Pointage . - التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الصويرات. - ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بصويرات (الألعاب القرائية). - قراءة الحروف مع الحركات والمدود. - قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. - قراءة جمل قصيرة. - قراءة نص قصير. - ترتيب سلسلة من الصور تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي. - استعمال أساليب النص (أدوات الاستفهام/ الضمائر/أسماء الإشارة/...). - التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث.
	التخطيط والكتابة	**ملحوظة: تؤخذ الجمل القرائية والنصوص القرائية في انسجام مع المشاهد المقترحة في أنشطة التعبير الشفهي.** ❖ بالنسبة لأنشطة الكتابة يقترح ما يلي: - التدريب على الجلوس بشكل يناسب وضعية الكتابة.

مجال اللغة والتواصل	**التخطيط والكتابة**	- التدريب على التآزر بين إدراك العينين وحركة اليدين. - التدريب على التآزر الحركي البصري، والتدريب على مسك القلم بشكل صحيح. التخطيط باستعمال الوسائل (رمل، عجين، هواء، ، ، ،). - الاستعانة بتمارين تقوية الأصابع (الحركية الدقيقة). - التدريب على رسم الحرف أو تلوينه على صفحة بيضاء حسب مختلف مواقعه في الكلمة. - القدرة على رسم الحرف مع احترام الأبعاد الهندسية للحرف. - التدريب على كتابة الحرف بتمرير (فرشاة التلوين أو القلم الملون) على شكل الحرف المكتوب بالنقط الصغيرة ليتتبعها الطفل. - التدريب على كتابة الحرف باعتماد قلم الرصاص وتتبع نقاط الحرف على ورقة بيضاء كبيرة. - التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة. - التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على الدفتر.
مجال الرياضيات والعلوم	**الرياضيات**	❖ يتم الاشتغال على أنشطة التعلم في الرياضيات من خلال بعض الألعاب والاستعمال المكثف للوسائل التعليمية مع الطفل في وضعية إعاقة ذهنية، ويستحسن اعتماد الطرق المتدرجة من النماذج المادية المشخصة إلى رموز الأرقام المطابقة للأعداد؛ وذلك عبر: - تعرف وتمثل الأرقام من 1 إلى 10 كتابة وعدا. - الانتقال التدريجي من الأعداد المشخصة بالأشياء إلى رمزها الرقمي: ربط العدد بالمعدود، مع تكرار النشاط التعلمي حتى يتم الحفظ والتخزين الذاكروي، وتنشيطه بالمراجعة المستمرة. - الربط بين العدد وكتابته بالحروف وتمثيله. - مقارنة وترتيب الأعداد. - الترصيف Algorythme. - مفهوم الانتماء. - التفييء – الترتيب – السلسلة – المقارنة. - تعرف وتسمية الأشكال الهندسية عبر التخطيط والتلوين بالرسم على أشكال هندسية منقطة مع ذكر إسم الشكل الهندسي. - استعمال الأشكال الهندسية في أنشطة متنوعة كالتلوين والتقطيع والتلصيق. - تعرف وتسمية الألوان. - استعمال الألوان في أنشطة مختلفة مثل تلوين حيوانات مرسومة وفق أشكال هندسية: كلب، حصان، فراشة، سمكة... - تدريب الطفل على التموقع في المكان (فوق، تحت، داخل). - تدريب الطفل التموقع في الزمان (قبل، بعد). - تعرف وتمييز الأحجام. - تعرف وتمييز الأطوال. - التعبير عن الكميات ومقارنتها. - المقارنة بين الكتل والأطوال والأحجام.

	التفتح العلمي والتكنولوجي	❖ يقترح أن تقدم هذه الأنشطة من خلال استهداف تمكين الطفل من وعي وإدراك مكونات جسده، ووظائف أعضائه وحواسه ، والتمكن من تعرف مكونات غذائه وشروط سلامته وصحته من خلال النظافة، وبالتالي تمكين الطفل من الانفتاح على الظواهر الطبيعية وغيرها، ولهذا يمكن أن تستهدف وضعيات التعلم في حصص النشاط العلمي ما يلي: - تعرف وتسمية أعضاء الجسم (استعمال الصور). - تعرف وتسمية الحواس (استعمال الصور). - تعرف وظائف الحواس والأعضاء المرتبطة بها. - توظيف ما تعلمه حول الحواس في حياته اليومية. - تعرف أنواع الأصوات والروائح والطعوم والملابس. - أن يتعلم الحفاظ على حواسه. - تعرف مكونات الغذاء ومبادئ التغذية السليمة والنظافة. - تعرف مفهوم التنفس ووظائف حاسة الشم. - تعرف حالات المادة. - تعرف المواد التي تدخل في تركيب الأشياء (حديد خشب، ، ، ،). - تعرف فصول السنة. - تعرف تعاقب الليل والنهار– أيام الأسبوع. - تعرف أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان.
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	**التربية الإسلامية**	❖ يستحسن أن تقدم أنشطة التربية الإسلامية للطفل في وضعية إعاقة ذهنية بشكل مخفف وأن تعتمد على المضامين البسيطة من باب التعرف والاستئناس ويمكن أن تقدم على الشكل التالي: - الاستماع إلى تسجيل لقراءة مجودة أو مرتلة لبعض الآيات القرآنية القصيرة. - الارتكاز على التسميع وترديد الآيات الكريمة لبعض السور القصيرة. - تقديم مضامين ميسرة ومبسطة عن الآيات. - تعرف الطفل على بعض الأساسيات الدينية مثل: - الله رب العالمين . - محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم. - الإسلام ديننا. - القرآن الكريم كتابنا. - تعرف بعض مبادئ الوضوء والصلاة عمليا. - تعرف آداب الأكل والشرب. - احترام الغير (الأقران والكبار، ، ،). - إلقاء التحية والرد عليها. - طاعة الوالدين. - الشكر والرد على الشكر. - عدم إيذاء الآخر.

مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	**التربية الفنية**	❖ يقترح أن تكون أنشطة التربية الفنية بمثابة مجال لانفتاح إمكانات الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على المستويات السلوكية والوجدانية والمعرفية عبر الرسم والتلوين، وعبر الموسيقى والإنشاد، والمسرح، لهذا يمكن اقتراح الأنشطة التالية: - الرسم والتلوين باستعمال إطارات محددة. - نقل نموذج تشكيلي من كتاب أو من السبورة (المحاكاة). - تلوين أشكال هندسية مطابقة لنماذج الواقع: أبواب، نوافذ، كرات، سيارات، حيوانات... - استعمال النقط والخطوط ورسم الأشكال المعبرة عن مكونات المحيط. - التقطيع والإلصاق والتشكيل بحسب مكونات المحيط. - استعمال الصباغة والعجين في الرسم والتشكيل. - استعمال برامج الحسوب من أجل التعابير الفنية. - استعمال الوسائل التكنولوجية (الحاسوب من أجل سماع الأناشيد وحفظها وترديدها وتكرارها: وهي وسيلة لتعلم اللغة بكل مكوناتها). - الغناء الجماعي، و تسميع الإيقاعات الموسيقية. - تعرف الأصوات، والتعبير بالموسيقى. - مشاركة الأقران في مسرحيات قصيرة. - الإنشاد الفردي والجماعي. - التواصل والتفاعل من خلال لعب أدوار مسرحية. - تعلم الجلوس ومشاهدة العروض.
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	**التربية البدنية**	❖ تمكن أنشطة التربية البدنية الطفل في وضعية إعاقة ذهنية من إدراك مكوناته الجسدية ووظائف الأعضاء وتطوير الجانبية، وتطوير التموقع في الفضاء، وتوجيه الحركات السلوكية الوظيفية في مجال مرافق البيت والمدرسة، والتمكن من أداء المهام الإرادية أو حسب التعليمات. - محاكاة الحركات البسيطة (حركات الأيدي، الأرجل، الرأس...) بشكل سليم باستعمال النموذج والصور. - محاكاة سلسلة من الحركات مع استعمال الأدوات المناسبة (كرة، سلة، بساط...). - رمي الكرة نحو هدف معين، أو تبادلها مع الأصدقاء. - حركات تتطلب مجهودا عضليا (القرفصاء، القفز، الشقلبة...). - تمرير الكرة واستقبالها. - المشاركة في سباق مع الأقران. - محاكاة الأقران في اللعب. - احترام دوره في اللعب. - تعرف قوانين اللعبة واحترامها. - القيام بحركات عامة في وضعية الوقوف والجلوس على البساط. - القيام بحركات باستعمال أدوات خاصة بالتربية الحسحركية. - القيام بحركات دقيقة (الأيدي والأصابع).

الجدول الرابع: مضامين وأنشطة التعلمات الداعمة

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	المضامين المقترحة
مجال اللغة والتواصل	التواصل الشفهي	- ألعاب خارج الفصل لتنمية القدرة على التفاعل داخل جماعات صغيرة (تبادل الكرة، ألعاب جماعية)؛ - الاشتغال على تقبل حضور الآخر بدءا بالمعالج جسديا ولغويا؛ - التدريب على التنطيق، إخراج الحروف شفويا، وعلى إنتاج الكلمات والإرساليات. - تدريب الطفل على استقبال الإرساليات الشفوية، والتفاعل مع التعليمات. - الاشتغال على تقدير الذات؛ - التحسيس بأهمية اللغة في التواصل؛ - تحسيس وتهيئ الطفل بأهمية الصوت في التواصل (الاستماع، التمييز، التقليد).
	الإعداد للقراءة	- تدريب الطفل على الإدراك والتمييز البصري والسمعي للحروف القرائية. - تدريب الطفل على الربط بين الحروف وموقعها في الكلمات. - تدريب الطفل بين الكلمات وصور الأشياء. - أنشطة داعمة للانتباه الانتقائي متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد؛ - الاشتغال على الآليات الفموية الوجهية لتحضير الطفل للنطق السليم.
	التخطيط والكتابة	- تمارين استرخاء العضلات العليا؛ - تدعيم الجهة السائدة في الجانبية Latéralité؛ - الاشتغال على الحركات ابتداء من الحركات الكبرى للوصول إلى الحركات الدقيقة عن طريق بعض الألعاب والوسائل (العجين، الخرز....) مع تنويعها قدر الإمكان. - تدريب الطفل على مسك القلم وإنتاج فعل الكتابة عبر التلوين، وتمرير اليد والقلم على الأحرف الكبيرة المخططة.
مجال الرياضيات والعلوم	الرياضيات	- العمل على معرفة التموقع في المكان (يمين/يسار، داخل/خارج، تحت/فوق). - أنشطة مرتبطة بتمارين للاشتغال على الجسم في وضعية تواجده في الفضاء (تعرف الأعضاء الزوجية أمام المرآة)؛ - أنشطة تدريبية على تعلم التنظيم (التصنيف، التفييء، السلْسَة، الترابط).
	التفتح العلمي والتكنولوجي	- الاشتغال على التمثل الجسدي على الطفل وعلى الآخر وكل ما يتعلق بالحواس.
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية	- التدريب على الاستئناس بمكونات الآذان وترتيل القرآن.
	التربية على المواطنة	- التدريب على فهم بعض الرموز: إشارات المرور.
	التربية السيكو حركية	- أنشطة تدريبية على التوازن/التنسيق الحركي العام؛ - تمارين خاصة بالتآزر البصري الحركي.
	التعبير الفني	- التدريب على استقبال الأصوات والتفاعل مع الإيقاعات.
	التربية البدنية	- التدريب على استعمال أعضاء الجسد وترويضها بحسب المهام.

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي للتأهيل من أجل الدمج

تتحدد إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي للتأهيل من أجل الدمج لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية في ثلاث عمليات أساسية متكاملة فيما بينها بشكل ملحوظ، وهي عمليات تستند إلى المنطلقات المرجعية المحددة في الهندسة العامة للأطفال في وضعية إعاقة من جهة، ومن جهة أخرى إلى الجوانب المشار إليها في الهندسة الفرعية الخاصة بصنف الإعاقة الذهنية. وهكذا يمكن عرض هذه العلميات الثلاث كالتالي:

1. تشخيص أولي لوضعية كل متعلم

يعتبر التشخيص الأولي لوضعية كل متعلم ملتحق بقسم التربية الدامجة مطلبا ملحا من أجل تكييف التدخل البيداغوجي المبرمج في الهندسة الفرعية الخاصة بصنف الإعاقة المستهدفة، ويستلزم هذا التشخيص الرجوع إلى دراسة تفصيلية للملف الطبي للطفل، وجمع معطيات عنه من الأسرة وغيرها ممن سبق لهم التدخل لفائدته.

وينبغي أن يركز هذا التشخيص أساسا على عمليتين اثنتين، هما تحديد مواطن القوة الخاصة بكل متعلم، وتحديد حاجاته التربوية من تعلمات أساس وتعلمات داعمة.

- **تحديد مواطن القوة الخاصة بكل متعلم**

من المؤكد علميا أن كل طفل، كيفما كانت الوضعية التي يتواجد فيها، سواء كانت وضعية عادية أو وضعية إعاقة، يمتلك مجموعة من بؤر القوة والتفوق، تكون بارزة أو في حالة كمون. ويتعين، في حالة التواجد في وضعية إعاقة، البحث عن هذه البؤر وإبرازها للانطلاق منها في ممارسة الأنشطة التربوية المبرمجة للتدخل.

وعلى هذا الأساس يكون المدرس (ة) ملزما بوضع بطاقة يُضمنها المعطيات المستخلصة من عملية التشخيص التي انجزها لفائدة كل متعلم (ة) على حدة. ويمكن أن تكون هذه البطاقة فردية خاصة بكل متعلم (ة)، كما يمكنها أن تكون جماعية قد تفيد في تدبير جماعي لكل أنشطة الأطفال إذا كانت إعاقتهم متشابهة من حيث النوع والدرجة.

- **تحديد حاجات التعلم من تعلمات أساس وتعلمات داعمة**

بناء على نتائج تشخيص مواطن القوة لدى كل متعلم (ة)، يتم الاستناد إلى جدول التعلمات الأساس والداعمة المحددة في الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالإعاقة الذهنية، وعندئذ يتم انتقاء من الأنشطة الخاصة بكل مجال تعلمي ما يناسب كل متعلم (ة) ويلبي احتياجاته التربوية. وانطلاقا من ذلك، يتم وضع جداول لهذه الأنشطة على الشكل التالي:

المجال التعلمي: اللغة والتواصل

المجالات التعلمية	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	ملاحظات
المتعلم (ة) 1			
المتعلم (ة) 2			
المتعلم (ة) 3			
المتعلم (ة) 4			
المتعلم (ة)			

المجال التعلمي: الرياضيات والعلوم

المجالات التعلمية	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	ملاحظات
المتعلم(ة) 1			
المتعلم(ة) 2			
المتعلم(ة) 3			
المتعلم(ة) 4			
المتعلم(ة)			

المجال التعلمي: التنشئة الاجتماعية والتفتح

اسم المتعلم(ة)	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	ملاحظات
المتعلم(ة) 1			
المتعلم(ة) 2			
المتعلم(ة) 3			
المتعلم(ة) 4			
المتعلم(ة)			

2. وضع برنامج الأنشطة التربوية لمجموع الفصل

عند تحديد التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة الخاصة بكل متعلم (ة) على حدة، يقترح برمجة الأنشطة التربوية لكل يوم، على أساس تعيين الأنشطة المشتركة التي تنجز لفائدة جميع المتعلمين

من جهة، ومن جهة أخرى الأنشطة الخاصة بكل متعلم (ة) على حدة (الأنشطة التفريدية)، حسب خصوصياته ووتيرة تعلمه.

المجال التعلمي	الأنشطة المشتركة	الأنشطة التفريدية	المتعلم (ة) المعني بالأنشطة التفريدية
. . . . .	-	-	- . . . . .
	-	-	- . . . . .
	-	-	- . . . . .

3. تتبع التعلمات

من خلال الأنشطة المشتركة والأنشطة التفريدية، يقوم المدرس (ة) بتتبع إنجاز عمل المتعلمين لتعرف درجة اكتساب كل متعلم (ة) للمعطيات المقدمة بخصوص كل نشاط من تلك الأنشطة، باعتماد أدوات تتبعية من قبيل الملاحظة ورصد الاستجابة ودرجة الانخراط في الإنجاز. ويمكن للمدرس(ة) أن يقدم نتائج هذا التتبع وفق ما يلي:

التاريـــــــــــخ: . . . . . .

المـــجال التعلمـــي: . . . . . .

الموضوع المدروس: . . . . . .

اسم المتعلم(ة)	درجة الاكتساب في الأنشطة المشتركة			درجة الاكتساب في الأنشطة التفريدية			ملاحظات
	مُرضية جدا	مرضية	غير مرضية	مُرضية جدا	مرضية	غير مرضية	
المتعلم(ة) 1							
المتعلم(ة) 2							
المتعلم(ة) 3							
المتعلم(ة) 4							
المتعلم(ة) . .							

ولتفعيل عمليات التنزيل البيداغوجي والديداكتيكي لأنشطة التعلم والاكتساب الخاصة بالطفل في وضعية إعاقة ذهنية يمكن اعتماد المبادئ والتوجيهات التالية:

الجدول الخامس: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	- لا بد من التأكيد على أن هناك فروق فردية بين الأطفال من نفس والإعاقة، ومن تم لا بد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ - لا بد من التفريق بين الأطفال من نفس الإعاقة عند اقتراح النشاط أو صياغة التعليمات؛ - لا بد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل طفل؛ - لا بد من احترام البعد الفارقي في الإيقاعات وزمن إنجاز الأنشطة.
	بيداغوجيا اللعب	- لا بد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية دالة على إنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي إعاقة التوحد؛ - لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، - لا بد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم للبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا، - لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط وأهدافه التعلمية.
	بيداغوجيا الوساطة	- تساعد الوساطة في تقريب الطفل من النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ - الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ - الوساطة هي تدخل لإنجاح التعلم.
	بيداغوجيا التقويم التكويني	- هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ - كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة، وبالقرب والتدخل الإيجابي، وتقبل وثيرة المعاودة والتكرار، واعتبار الأخطاء رغم كثرتها بمثابة محاولات لبناء التعلمات.
	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	- إن الطفل التوحدي يحتاج إلى تقوية الذاكرة، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛ - كل صعوبة أو تعثر تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك عبر الإعادة والتكرار وتبسيط التعليمات، وتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	- استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ - ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ - ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ - ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية. . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ - لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل التوحدي ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ - لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ - لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل التوحدي؛ - توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ - الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ - تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل وتدريبه على الانفتاح تجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ - تفريد تدخلاته الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل التوحدي في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ - اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

سادسا: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

يرتبط تقويم تعلمات الأطفال في وضعية إعاقة ارتباطا صميميا بالمشروع البيداغوجي الفردي. ومن ثم، يتعين وضع خطة للتقويم الخاص بالأطفال في وضعية إعاقة ذهنية، تسمح بتكوين صورة حقيقية عن مستوى كل متعلم (ة) على حدة، وعن التقدمات التي حققها عبر مسار تعلمه واكتسابه من خلال الأنشطة المنجزة، وذلك بإجراء مقارنة بين وضعية الدخول (كما أبانت عنها نتائج التقويم التشخيص المنجز عند الالتحاق بالمؤسسة)، ووضعية إنهاء البرنامج المخصص للتأهيل من أجل الدمج، بعد التأكد من مدى اكتساب الكفايات المستهدفة.

ويمكن بناء هذه الخطة بالتركيز أساسا على ثلاثة إجراءات جوهرية:

- الإجراء الأول: إعداد الصفحة الطبية والسيكومعرفية (Carte médico-psychocognitive) للطفل (ة) ذي الإعاقة الذهنية؛
- الإجراء الثاني: رصد التعلمات والاكتسابات المحققة عبر مسار الأنشطة التربوية المنجزة؛
- اللحظة الثالثة: التحقق من مدى اكتساب الكفايات التربوية المستهدفة.

1. إعداد الصفحة الطبية والسيكومعرفية للطفل:

يتعلق الأمر في هذا الإجراء بإعداد بطاقة تشخيصية لوضعية الطفل (ة) عند اتخاذ قرار التحاقه بالمؤسسة التعليمية، وذلك بناء على:

- ملفه الطبي؛
- المعطيات المجمعة من أسرته أو من الجمعية المشرفة؛
- الملاحظات الأولية التي يمكن تسجيلها حول الطفل (ة) خلال الأسابيع الأولى من التحاقه **بقسم التربية الدامجة**.

وبالنظر للأهمية التي تكتسيها هذه البطاقة، إذ تساعد، من جهة، على تكييف خطة التدخل التربوي لفائدة كل طفل (ة) على مدى فترة تأهيله للدمج المدرسي، ومن جهة ثانية تمكن من اتخاذ قرار الدمج، باعتبارها مصدرا مرجعيا يمكن اعتماده في قياس درجة التعلم والاكتساب بالنسبة لكل متعلم (ة)، بالنظر لذلك، يتعين تضمينها عناصر مرجعية أساسية حول وضعية الطفل (ة) قبل بدء عملية التأهيل من أجل الدمج. وهي عناصر ينبغي أن تعطي صورة واضحة عن الطفل (ة) من حيث قدراته الجسمية والفيزيولوجية (ما يتحكم فيه وما يستلزم تطويره)، والعقلية المعرفية (درجة انتباهه وتركيزه وقدرته على استيعاب التعليمات وتمثلها...)، والوجدانية العاطفية (درجة العلاقات والتواصلات التي يمكنه إقامتها مع الآخرين).

ويمكن للمدرس (ة) المكلف بقسم التربية الدامجة، وبتعاون مع الفريق التربوي، أن يبني هذه البطاقة وفق النموذج الذي يتيح له تجميع المعلومات الكافية عن الرصيد المعرفي والوجداني الاجتماعي المتوفر لدى الطفل، والذي سيكون نقطة انطلاق لاستثماره في مختلف العمليات التي سيتم الاشتغال عليها فيما بعد.

2. رصد التعلمات والاكتسابات المحققة

تحقيقا لمشروع التأهيل من أجل الدمج، يتتبع المدرس (ة) تعلمات التلاميذ بشكل منتظم. وضمانا لتتبع وظيفي يعطي في النهاية صورة واضحة عن كل متعلم (ة) على حدة، يقوم المدرس(ة) بتتبع التعلمات على مرحلتين، أولاهما يواكب فيها التعلمات بكيفية مستمرة عبر التقويم التكويني، وثانيهما يُقَوم رصد النتائج العامة التي حققها كل متعلم ومتعلمة خلال فترة دراسية معينة أو عند نهاية المشروع البيداغوجي الفردي.

ويمكن تفعيل آليات التقويم من داخل المشروع البيداغوجي الفردي عبر استهدافات تربوية مدققة ومحددة تروم تفعيل نتائج التعلمات والاكتسابات عبر بيداغوجيا التقويم التكويني، وتتجه إلى آليات قياس درجات تحقق الأهداف التعلمية، ونمو القدرات حسب طبيعة المواد والأنشطة، وبالتالي قياس درجة انبناء الكفايات المتعلقة بكل مادة والمضامين المقترحة فيها، ويمكن أن نوضح هذا إجرائيا من خلال الجدول التالي:

الجدول السادس : إجراءات تنزيل آليات التقويم من خلال المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه	الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي	- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛ - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛ - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛ - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات..)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية....)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.
2. التقويم التكويني	- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط : - أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛ - التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛ - تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛ - تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب. - تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.

	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	- اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. - اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، . . .
3. التقويم النهائي	**نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي**	- اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي،وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. - اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات المكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/ مهام/انجازات يقوم بها الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

مرحلة الحصيلة: وفيها تقدم النتائج العامة التي حصل عليها كل متعلم (ة) خلال فترة دراسية معينة، بالاستناد إلى نتائج المراقبة المستمرة والتقويمات المواكبة، وتمارين الحصيلة المكتسبة خلال الفترة الدراسية المعنية بالتقويم.

الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بالشلل الدماغي الحركي IMC

تقديم :

إن تطور البرامج التعليمية من حيث الفلسفات والاستراتيجيات والنظم التربوية والمحتويات وطرق التدريس، أصبحت مؤشرا موضوعيا على رقي النظام التعليمي في أي بلد. ورغم المجهودات التي بذلها المغرب في هذا المجال للأطفال في وضعية إعاقة بالمؤسسات التعليمية، إلا أن هذا المشروع لازال يعاني مشكلات عديدة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التي تعوق نجاحه.

ومما لا شك فيه أن إدماج فئة الأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي في أقسام دراسية لتأهليهم أو أقسام عادية مع باقي أقرانهم في المؤسسات التعليمية العمومية، يعتبر رهانا استراتيجيا تحاول الوزارة من خلاله إرساء مقاربة بيداغوجية فعالة وناجعة لتدبير سيرورات التعلم والاكتساب المتلائمة مع حاجيات هذه الفئة من الأطفال، سواء على خلفية طبيعة الإعاقة الحركية التي يعانون منها، أو نوعية الولوجيات التي يحتاجون إليها ضمن الفضاء التربوي، أو المقاربات البيداغوجية التي يفترض اعتمادها لتدبير فضاءات الأقسام الدراسية التي يتواجدون فيها من جهة، أو مضامين التعلمات التي تقدم إليهم من أجل إدماجهم بشكل فعال ومنتج في محيطهم الأسري والتربوي والمهني والاجتماعي، وتلقينهم تعليما نوعيا يلائم قدراتهم الحقيقية في بيئة مدرسية مساعدة على استيعابهم مع تعديل المناهج وتكييفها من جهة أخرى، وبالتالي تكوين الأساتذة المؤهلين لتدريس هؤلاء الأطفال، وتوفير المعينات والوسائل الديداكتيكية، والخدمات الطبية وشبه الطبية الداعمة التي تعد من المتطلبات الأساسية لضمان نجاح عملية دمج هذه الفئة من المتعلمين.

وفي إطار الاشتغال على بناء هندسة منهاجية للأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي تم الارتكاز على أربعة أسس موجهة تتمثل في:

- تحديد الحاجيات التربوية في ارتباطها بالقدرات الحركية وبالصفحة النفسية والذهنية المميزة للطفل ذي الشلل الدماغي الحركي؛
- الدخول مع الطفل في سيرورة التعلم من مدخل قدراته الحركية التي يتحكم فيها، أي من مدخل نقط قوته وممارساته التي يؤديها بنجاح؛
- اعتماد مقاربة في التنشيط والتدريس تزاوج بين العمل التفريقي (différencié) والعمل التفريدي (individualisé)، كاختيار في التعامل مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي كفئة مستهدفة من جهة، وتبني هندسة للتعلمات متكيفة متلائمة حسب أنواع القصورات التي يعيشها هذا الطفل ذي الشلل الدماغي الحركي من جهة أخرى؛
- اعتماد وسائل تربوية ومعلوماتية ومكتبية مكيفة حسب نوعية الإعاقة.

واستنادا على هذا التوجه، تم وضع هندسة منهاجية خاصة بالأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي شملت المكونات الأساسية التالية:

- توصيف عام لفئة الأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي على المستويات الجسمية والحركية والعقلية والوجدانية والاجتماعية؛

- تحديد الحاجيات التربوية التي يتعين أخذها بعين الاعتبار عند تصميم خريطة التعلم، وخاصة على مستوى الحاجيات الداعمة التي تؤهل المتعلم للدخول في مشروع التعلم وتيسر له الانخراط السلس في أنشطة التعلم والاكتساب؛
- صياغة الكفايات التربوية التي يتعين تنميتها، في ارتباطها بالمجالات التعلمية التي المعتمدة في الأقسام الدراسية العادية؛
- انتقاء مضامين الأنشطة التربوية التي يتعين الاشتغال عليها في مختلف مجالات التعلم والاكتساب؛
- انتقاء المعينات الطبية الملائمة والوسائل الديداكتيكية والمعلوماتية المكيفة حسب نوع الإعاقة وتقويم الحركة عن طريق الترويض الطبي.

أولا : تعريف وتوصيف إعاقة الشلل الدماغي الحركي

يشكل الشلل الدماغي الحركي في بلدان كثيرة، السبب الأكثر انتشارا من بين أسباب الإعاقة الجسدية، وفي بلدان أخرى يأتي في المرتبة الثانية بعد شلل الأطفال. ومن بين كل 400 طفل هناك طفل واحد يولد بشلل دماغي حركي أو يصاب به بعد الولادة.

ويصنف الشلل الدماغي الحركي حسب المظهر الخارجي الى أنواع منها:

1. الشلل النصفي الطولي (Hemiplegia) وتمثل هذه الحالة شلل النصف الأيمن أو الأيسر من الجسم؛
2. الشلل النصفي العرضي (Diplegia) وتمثل هذه الحالة شلل النصف العلوي أو السفلي من الجسم؛
3. شلل الأطراف (Quadriplegia) وتمثل هذه الحالة شلل الأطراف الأربعة من الجسم؛
4. الشلل النصفي السفلي (Paraplegia) مثل شلل الرجلين من الجسم؛
5. شلل طرف واحد (Monoplegia) تمثل شلل طرف من أطراف الجسم؛
6. شلل ثلاث أطراف (Triplegia) تمثل هذه الحالة شلل ثلاث أطراف من أطراف الجسم؛
7. الشلل الكلي (Double Hemiplegia) تمثل هذه الحالة شلل نصفي الجسم معا.

❖ **تعريف إعاقة الشلل الدماغي الحركي:**[1]

لتحديد المفهوم علينا أن نتطرق إلى مختلف التعاريف التي تناولته والتي تعددت بتعدد الدراسات نذكر منها ما يلي:

تعريف :TARDIEU المصاب بإعاقة الشلل الدماغي الحركي هو طفل ذو مستوى عقلي عادي، تعرض لإعاقة حركية مرتبطة بإصابة دماغية في بداية الحياة، غير متطورة، وغير وراثية، يضيف أنه لا يمكن أن نتكلم عن الإعاقة الحركية العصبية إلا إذا كان الطفل له مستوى عقلي عادي، أما إذا كان الاضطراب الحركي مصحوبا بالضعف العقلي خفيفا كان أو كبيرا فإن لدينا ما يسمى بالتشوهات الطفولية.

تعريف:RONDAL مصطلح الإعاقة الحركية العصبية تعني حالة باثولوجية مرتبطة بتمزق على مستوى الأنسجة الدماغية، هذا التخريب يحدث قبل، أثناء أو بعد الولادة وتتميز باضطرابات حركية.

تعريف: CHEVRIE-MULLER الإعاقة الحركية العصبية هي كل إعاقة مرتبطة بإصابة على مستوى الجهاز العصبي المركزي، مكتسبة في بداية الحياة ومتطورة، وتؤدي إلى اضطرابات حركية متعددة وشاملة.

تعريف : LE METAYER يعرف إعاقة الشلل الدماغي الحركي، أنها نتيجة لجرح غير متطور وغير وراثي مس الطفل منذ الولادة، وإذا كانت الأعراض الحركية مسيطرا عليها، والذكاء محفوظ فإنه يسمح له بالتمدرس.

1- الشلل الدماغي عند الأطفال(دليل مصور للأهل والعاملين في التأهيل)، بيسان للنشر النسخة الأولى 1997

❖ **التعريف الإجرائي:**

العجز الحركي ذو الأصل الدماغي هو «شلل المخ»، وهو إعاقة تؤثر على الحركة وعلى وضعية الجسم. ويحدث نتيجة تلف يصيب المخ قبل ولادة الطفل، أو عند الولادة، أو خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، ولا يصاب المخ بأكمله بل أجزاء منه فقط، خاصة تلك التي تسيطر على الحركات. ولكن

يمكن للحركات وأوضاع الجسم والمشاكل المتعلقة بها أن تتحسن أو تسوء، وهذا يتوقف على درجة التلف الحاصل في الدماغ والطريقة التي نعامل بها الطفل. وهنا يمكن أن نؤكد على أهمية التدخل المبكر في العلاج لأنه يساعد كثيرا على تحقيق تحسن كبير في الحركات وأوضاع الجسم.

ومن خلال النظر إلى هذه التعاريف فكلها تجمع على ما يلي:

- وجود خلل في جميع الأعضاء المسؤولة عن حدوث هذه الإعاقة، سواء كانت عظمية أو عصبية أو عضلية أو غيرها؛
- إن هذه الإعاقة تفقد الفرد المصاب بها القدرة على القيام بالوظائف التي يجب أن يقوم بها الجسم والمتعلقة بنشاطاته الحياتية الجسمية؛
- إن هذه الحالة بحاجة إلى تدخل طبي ونفسي واجتماعي؛
- إن سببها قد يكون خلقي أو مكتسب.

والشلل الدماغي الحركي يحدث نتيجة للأسباب التالية:

أسباب ما قبل الولادة	أسباب أثناء الولادة	أسباب ما بعد الولادة
- بعض الأمراض مثل الحصبة الألمانية؛ - النقص في الأوكسجين عند الميلاد؛ - عدم توافق فئة دم الأم ودم الأب؛ - المشاكل التي يمكن أن تعاني منها الأم مثل السكري، تسمم الحمل أو تشوهات الحوض، صغر حجم الحوض، ارتفاع ضغط الدم، تناول مخدرات أو عقاقير لا تتلاءم مع الحمل؛ - نقص الأوكسجين أو التغذية السيئة أثناء الحمل أو الإصابة بالنزيف؛ - ضعف المرأة الحامل وعدم اكتمال أو كفاية وظائف الأعضاء لديها؛ - وضعية الجنين داخل الرحم؛ - الأجواء الملوثة والمسكرات.	- نقص الأوكسجين حيث أن تأخر الطفل في التنفس يؤدي إلى عطب الخلايا الدماغية؛ - جفاف الرحم؛ - نقص كمية الماء في الجسم؛ - الالتهابات الفيروسية؛ - نقص بالأوكسجين نتيجة للاختناق كالتسمم بالغاز أو الغرق بالمياه؛ - الجلطات الدموية في الدماغ؛ - التسمم بالطلاء الرصاصي للفخار والمبيدات؛ - الخداجة أو الولادة قبل الأوان.	- التسمم بالرصاص - إصابة الدماغ بصدمة أو نار أو حوادث؛ - سوء معاملة الأطفال كالضرب على الرأس؛ - أمراض معديه وخطيرة مثل التهاب السحايا.

❖ **السمات العامة للطفل المصاب بالعجز الحركي ذو الأصل الدماغي:**

- نقص/ضعف الثقة بالنفس وتقدير الذات؛
- نقص/ضعف في الاتصال والتخاطب مع الآخرين وإقامة علاقات معهم؛
- نقص/ ضعف مهارات القراءة والكتابة؛
- نقص/ ضعف في القدرة على المحافظة على التوازن أثناء المشي أو الوقوف أو الجلوس.

أنواع الاختلالات على مستوى الاشتغال المعرفي:

يجب التأكيد هنا على عدم التسرع في الحكم على الطفل المصاب بالشلل الدماغي الحركي بأنه متأخر ذهنيا، لأنه يظهر ضعفا أو بطءا في الاستيعاب نظرا لارتخاء جسمه أو لبطء حركته، وقد يلتوي وجهه أو يسيل لعابه نظرا لضعف عضلات الوجه وعدم تناسقها مما يجعله يبدو وكأنه متأخر ذهنيا.

وقد يصبح الطفل متأخر ذهنيا بسبب عدم التدخل المبكر، الذي يجب أن يكون مبنيا على المساعدة والترويض السيكوحركي، لكي يعبر الطفل عن ما يحبه والقيام بالحركات والمهارات اللازمة لاكتشاف محيطه، ولطالما يثبت الطفل الذي نعتبره متأخر ذهنيا أنه ذكي تماما.

أنواع الاختلالات على مستوى التواصل:

قد تنعدم ردود الفعل لدى الطفل ذي الشلل الدماغي الحركي في النصف الثاني من السنة الأولى، نظرا إلى الارتخاء أو التيبس أو إلى فقدان حركات الذراع، أو فقدان التحكم في عضلات الوجه مما يسبب بطءا في بدء الكلام، وقد يصبح الكلام في وقت لاحق غير واضح، أو قد يعاني صعوبة في النطق فيكون كثير البكاء لطلب ما يريده، أو يشير إلى الشيء بذراعه أو قدمه أو عينيه.

قد يتأثر السمع والرؤية أحيانا، لذا يجب التأكد عن طريق الفحص الدقيق على أن الطفل يسمع ويرى، والعمل على تصحيح البصر والسمع عنده إذا كانا ناقصين، كما يجب الانتباه أن حركة العضلات تؤثر على عضلات العين، وتمنع الطفل من التركيز بصريا أو تحويل النظر في الاتجاه الخاطئ.

أنواع الاختلالات على المستوى العاطفي الوجداني:

قد تظهر على الطفل عدم القابلية للاندماج الاجتماعي، نظرا للتغيرات المفاجئة في المزاج فينتقل من الضحك إلى البكاء، والخوف ونوبات الغضب والاستياء لوجود الكثير من الضجيج والنشاط حوله، وصعوبات عاطفية أخرى نتيجة عجزه عن أن يفعل بجسمه ما يريد، لهذا تحتاج هذه الفئة من الأطفال إلى الكثير من المساعدة والصبر ليتمكنوا من تجاوز مخاوفهم وسلوكاتهم غير الطبيعية.

الطفل المصاب بالشلل الدماغي الحركي سيصبح إنسانا بالغا مصابا بشلل دماغي، لأنه لا يمكن إصلاح الأجزاء التالفة من الدماغ، لكن الطفل يمكن أن يتعلم استعمال الأجزاء غير التالفة حتى يكون قادرا على

التعايش مع إعاقته ومستقلا قدر الإمكان، إذا نحن ساعدناه على تطوير حركاته والاعتناء بنفسه ووسائل اتصاله مع الآخرين وبناء علاقاته معهم، من خلال تنمية المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من أن يعيش حياة سعيدة ومستقلة ومن أهمها:

- مهارات الثقة بالنفس وتقدير الذات على ما هي عليه؛
- مهارات الاتصال والتخاطب مع الآخرين وإقامة علاقات معهم بحسب المؤهلات التي يتوفر عليها؛
- مهارات التمكن من العناية الذاتية، كالأكل وارتداء الثياب، والذهاب إلى المرحاض؛
- مهارات الانتقال من مكان إلى آخر داخل فضاء البيت أو المدرسة أو الفصل الدراسي...؛
- مهارات القراءة والكتابة[1].

1 - M.PLAZA، J DHELLEMMES V .QUETIN J.SAYAG، Difficultés de l'évaluation cognitive chez des enfants avec une infirmité motrice cérébrale ، A.N.A.E ; 1997 ; 42 ; 67– 72.

ثانيا: حاجات التعلم والاكتساب لدى الطفل ذي الشلل الدماغي الحركي

لقد أدرك المختصون التربويون أن القدرة على التعلم تختلف من طفل لآخر، وحاولوا تسهيل عملية التعلم عند فئة الأطفال ذوي العجز الحركي ذو الأصل الدماغي عن طريق وضع آليات لتكييف المناهج الرسمية حسب نوع الإعاقة، واعتماد تقنيات تعليمية تختلف من طفل لآخر مع العمل على مشاركة الأهل في وضع المشاريع البيداغوجية الفردية لتحقيق الأهداف التعليمية/التعلمية لهذه الفئة من الأطفال.

إن التأهيل البيداغوجي للدمج المدرسي للأطفال ذوي إعاقة الشلل الدماغي الحركي بمختلف أصنافها يتطلب تحديد حاجات هؤلاء الأطفال على مستويين:

- مستوى مرتبط بما يدعم قدرات الطفل لولوج عالم التعلم والاكتساب (حاجات مرتبطة بالتعلمات الداعمة)؛
- مستوى مرتبط بالتعلمات التي يستلزمها التعلم المدرسي (حاجات مرتبطة بالتعلمات المدرسية).

ومن هذا المنطلق، تم تحديد الحاجيات التعلمية بالنسبة لفئة الأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي كما يلي: (أنظر الجدول).

ثالثا: الكفايات الأساس وتفريعاتها

سيرا مع منهجية التأهيل من أجل الدمج المدرسي، ومراعاة لما يتعين أن يكتسبه الطفل المصاب بالشلل الدماغي الحركي كحدود دنيا، تجعله قادرا على مسايرة تمدرسه بنجاح، تم تحديد خمس كفايات عامة تغطي في مجملها الأقطاب التعلمية الكبرى:

- تتعلق الكفاية الأولى بمجال اللغة والتواصل في بعديه الشفوي والكتابي استقبالا وإنتاجا؛
- تتعلق الكفاية الثانية بتنمية العمليات الذهنية التي تساعد المتعلم (ة) على فهم ومعالجة وضعيات رياضية منسجمة مع مستوى تمثله للمعطيات الرياضية وإدراكه لها؛
- تخص الكفاية الثالثة تنمية عمليات ذهنية وعادات فكرية لدى المتعلم (ة) من أجل تمكينه من ملاحظة وفهم وحل بعض الوضعيات البسيطة المرتبطة باستكشاف وفهم الظواهر الطبيعية التي لها علاقة بذاته ومحيطه المباشر؛
- الكفاية الرابعة، فتهتم بتمكين المتعلم (ة) من ترديد بعض السور القرآنية القصيرة، وتمثل بعض القيم والآداب الإسلامية البسيطة مع الانفتاح على قيم المواطنة؛
- الكفاية الأخيرة فقد همت بالأساس جوانب من التحكم الوظيفي للأعضاء الغير تالفة وكذا وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الرياضة والسباحة والرسم والتشكيل والمسرح والموسيقى.

والجدول التالي يقدم هذه الكفايات مفرعة إلى كفايات فرعية (أو قدرات):

الجدول الأول: حاجات التعلم والاكتساب لدى الطفل ذو الشلل الدماغي الحركي

المجال	حاجات مرتبطة بالتعلمات المدرسية	حاجات مرتبطة بالتعلمات الداعمة
اللغة والتواصل: **التعبير الشفهي** **القراءة** **الكتابة**	- الحاجة إلى مهارات استقبال الإرساليات الشفوية وفهمها وإدراكها والتجاوب معها. - الحاجة إلى استقبال الأصوات وإنتاجها بما يطابقها على المستوى الصواتي ومخارج الحروف. - الحاجة إلى مهارات الربط بين الصورة السمعية والصورة البصرية لحروف القراءة. - الحاجة إلى مهارات الربط بين الأحرف حسب وضعياتها الإعرابية. - الحاجة إلى ضبط الحرف المقروء بصريا وربطه بالكلمة والمعجم الدال عليه ، وتفعيل آليات الربط بين الدال والمدلول. - الحاجة إلى تنشيط الفعل القرائي بالتمرين على الحروف والكلمات والجمل. - الحاجة إلى تمارين اكتشاف المعنى. - إدماج وسائل مساعدة على الكتابة. - التدريب على عملية الكتابة حسب الوضعيات المناسبة للطفل وقدرته على الأداء الحركي. - التفكير في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتكييفها مع عمليات القراءة والكتابة حسب درجة الإعاقة.	**على مستوى المجال الفيزيولوجي العام:** ● **لابد من التمييز في هذه الإعاقة بين الإعاقة البسيطة / الخفيفة والإعاقة المركبة وذلك عبر :** - التشخيص المبكر - توصيف العلاج الطبي والشبه طبي - تحليل وضبط أشكال الاستهداف في الترويض السيكوحركي. - ضبط أنواع التدخل الترويضي لدعم أنواع التعلمات والاكتسابات المستهدفة. - تحديد العمليات المناسبة. **على مستوى المجال السيكوحركي:** ● **تقويم وترويض الإدراك الحركي:** - الوضعية السليمة bonne posture - الحركية الدقيقة - تعرف أعضاء الجسم - مفهوم الجانبية latéralité - التموقع في المكان والزمان - الانضباط والاندماج/ cadrage ● **تقويم النطق:** (حالة اللعاب المفرط ، التغذية لتجنب الاختناق ، التواصل الغير اللفظي). ● التركيز على تمارين تقويم النطق ● **تقويم البصر:** أنشطة للتنسيق والترابط بين البصر واليد oculo-manuel **على مستوى المجال السيكومعرفي:** ● **تنشيط العمليات الذهنية الأساسية :** - عمليات التعرف والإدراك الاستكشافي. - عمليات الترتيب ، والتفييئ ، والسلسلة والتصنيف. - عمليات التفكيك والتمييز بالخصائص.
الرياضيات والعلوم: **الهندسة-العد والقياس- النشاط العلمي**	- الحاجة إلى اكتشاف عمليات العد وتعرف الأعداد. - الحاجة إلى التمثيل الرقمي للأعداد، وترتيبها، وتصنيفها. - الحاجة إلى ضبط العلاقات بين الأرقام وتمثل المجموعات. - الحاجة إلى اكتشاف الأشكال الهندسية وطبيعة الألوان. - الحاجة إلى اكتشاف الفضاء ومستويات التموقع في المكان. - الحاجة إلى اكتشاف الزمان ومستويات التموقع في الزمان.	

	- الحاجة إلى اكتشاف وتعرف الأحجام والكتل والأطوال والمقارنة بينها. - الحاجة إلى اكتشاف وتعرف مكونات الجسد والحواس ووظائفها. - الحاجة إلى اكتشاف وتعرف مكونات الغذاء والنظافة. - الحاجة إلى اكتشاف خصائص المادة ومكوناتها. - الحاجة إلى تعرف اكتشاف بعض ظواهر النمو عند النباتات والحيوانات.	- عمليات التجميع بالنوع أو بالخصائص أو بالمجموعات. - عمليات الملاحظة وضبط الخصائص. - عمليات التجميع بالنوع أو بالخصائص أو بالمجموعات. - عمليات الملاحظة وضبط الخصائص. - عمليات الاستدلال البسيطة: تقديم أجوبة حول الظواهر...
التفتح الفني: التربية الفنية والتشكيلية	- الحاجة إلى التعبير بالرسم والألوان. - الحاجة إلى التعبير الفني بالنشيد الفردي والجماعي، والتعبير الموسيقي الإيقاعي. - الحاجة إلى التعبير بالمشاركة في أدوار مسرحية من أجل تنشيط التفاعل التواصل.	**على مستوى المجال الوجداني والسيكواجتماعي:** - التدريب على التفاعل وتقبل العلاقة مع الآخر والتبادلات المرتبطة بذلك. - التدرب على تقبل الآخر، وتقبل المساعدة. - التدرب على العمل مع الآخر. - التدرب على التفاعل التبادلي مع الآخر في النشاط التعلمي، في اللعب، في التواصل العمومي.

الجدول الثاني : الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ في مجال اللغة: ● أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك: - لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي - لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي	● من خلال الكتابة والتعلم التلقائي أو من خلال الأدوات المعلوماتية: **على مستوى التعبير الشفهي:** - أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة. - أن يكون قادرا على الإجابة عن أسئلة بسيطة متعلقة بالصورة. - أن يكون قادرا على التعبير الشفهي باستعمال الرصيد اللغوي المكتسب (معجم، أساليب...). - أن يكون قادرا على النطق السليم للأصوات والحروف في إطارها المعزول أو الموظفة في كلمات. - أن يكون قادرا على التعرف على الأشخاص والأحداث من خلال صورة كبيرة أو جدارية والتعبير عنها. - أن يكون قادرا على توظيف الصوت المستهدف في سياقات جديدة. - أن يكون قادرا على ربط الأسماء/كلمات المعجم بصورها. - أن يكون قادرا على استعمال وترويج بعض الأساليب البسيطة. **على مستوى القراءة:** - أن يكون قادرا على الربط بين الصورة السمعية والصورة البصرية للحرف القرائي المستهدف، ونطقه والتعرف عليه. - أن يكون قادرا على التمييز القرائي للحرف : معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة، تعرفا ونطقا وقراءة. - أن يكون قادرا على قراءة الحرف المستهدف: معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة. - أن يكون قادرا على قراءة مفردات/جمل بسيطة بشكل سليم مع فهم المعنى. **على مستوى التخطيط والكتابة باليد أو بأدوات متكيفة أو بالحاسوب:** - أن يتمكن المتعلم من التحكم في وضعية الكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة. - أن يكون قادرا حسب درجة الإعاقة الحركية على مسك القلم وكتابة خطوط الحرف على صفحة الدفتر أو الضغط على الزر/التقنية الحاسوبية المرتبطة بإنتاج الحرف المكتوب. - أن يكون قادرا على التنسيق الحس حركي بين البصر وحركات اليد. - أن يكون قادرا على تشكيل خطوط بالعجين أو بالفرشاة والألوان على ورقة بيضاء أو في صفحة الحاسوب. - أن يكون قادرا على تخطيط أشكال هندسية مطابقة للحروف على ورقة أو في صفحة الحاسوب. - أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة على أوراق كبيرة/على دفتر/ على صفحة الحاسوب. - أن يكون المتعلم قادرا على الإدراك والتركيز البصري/الحركي عند فعل الكتابة.

❖ **في مجال الرياضيات:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية ، (ملاحظة، تعرف، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ:** - **أنشطة ما قبل عددية** - **أنشطة الأعداد والحساب** - **أنشطة القياس** - **أنشطة الهندسة**	● **من خلال الكتابة والتعلم التلقائي أو من خلال الأدوات المعلوماتية:** - أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا. - أن يكون قادرا على التعرف على الأعداد وبناء تمثلات بسيطة حولها. - أن يكون قادرا على كتابة الأرقام بشكل سليم. - أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام. - أن يكون قادرا على تصنيف الأشياء بالأرقام: (3 قطط/ 4 ثفاحات...). - أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا. - أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والتمييز فيما بينها. - أن يكون قادرا على التعرف والتمييز بين الألوان في سياقات مختلفة. - أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج،...). - أن يكون قادرا على التمييز بين الأحجام والأطوال في سياقات بسيطة.
❖ **في مجال التفتح العلمي:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف، فهم، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	● **من خلال الكتابة والتعلم التلقائي أو من خلال الأدوات المعلوماتية:** - أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. - أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (الصوت، اللمس، الذوق، الشم، البصر). - أن يكون قادرا على التعرف على مكونات التغذية والصحة والنظافة. - أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. - أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. - أن يكون قادرا على التعرف على بعض أنواع النباتات والحيوانات. - أن يكون قادرا على معرفة بعض مكونات محيطه المباشر: مكونات الشارع: عمارة، دكان، مسجد، سوق، طريق، شرطي، علامات مرور...
❖ **في مجال التربية الإسلامية والتنشئة الاجتماعية والتفتح:** ● **في مجال التربية الإسلامية أن يكون المتعلم متمكنا من:** - **التعرف على بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة وترديدها** - **معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	● **من خلال الكتابة والتعلم التلقائي أو من خلال الأدوات المعلوماتية:** - أن يكون قادرا على ترديد الآيات الكريمة لبعض قصار السور. - أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسول الله. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض القيم الإسلامية في آداب الأكل والشرب والنظافة. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض السلوكات الدينية في التفاعل والتواصل، مثل السلام، وإلقاء التحية واحترام الغير . - أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. - أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. - أن يتعرف بعض القيم الوطنية (النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).

❖ **في مجال التربية الفنية والحس حركية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من رسم وتلوين أشكال متنوعة ومعبرة فنيا وجماليا، ومن الإنشاد بشكل فردي أو جماعي اعتمادا على أناشيد أو مقطوعات موسيقية، وأن يتمكن من التعبير من خلال أدوار مسرحية** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	● **من خلال الكتابة والتعلم التلقائي أو من خلال الأدوات المعلوماتية:** - أن يكون قادرا على الرسم والتلوين بشكل سليم. - أن يكون قادرا على نقل ورسم وتلوين شكل أو نموذج خطي/فني (بالمحاكاة). - أن يكون قادرا على إلقاء نشيد بشكل فردي أو جماعي. - أن يكون قادرا على التفاعل والتواصل عبر المشاركة في مسرحية قصيرة. - أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية بدنية: الحركات الإيقاعية مع الأناشيد، أو الحركات الرياضية بالموسيقى. - أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح، رسم...). - أن يكون قادرا على احترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات تفاعلية سليمة.

رابعا: المضامين والتعلمات المقترحة حسب المجالات والمواد الدراسية

من منطلق الربط بين حاجات المتعلم المصاب بالشلل الدماغي الحركي والكفايات التربوية التي ينبغي تنميتها لديه تحقيقا لهدف التأهيل، تم تحديد مضامين الأنشطة التعلمية في ارتباطها بمجالات التعلم. وهذه المضامين ترسم للمدرس (ة) السياق والإطار الذي يمكنه أن يبلور من خلالهما الأنشطة الدقيقة التي سيتم الاشتغال عليها مع المتعلمين. مع العمل على:

- إغناء المنهاج الرسمي بأنشطة التربية النفس–حركية بمساعدة فريق طبي وشبه طبي مختص مصاحب للطفل في مساره الدراسي؛
- توفير وسائل مكيفة وملائمة لكل مادة على حدة؛
- ضرورة إشراك الأسرة في بناء وتتبع المشروع البيداغوجي الفردي للطفل؛

ومن هذا المنطلق، تم وضع العناصر الرئيسية لهذه المضامين على الشكل التالي:

الجدول الثالث: مضامين التعلمات الأساس المقترحة حسب المجالات

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	بعض المضامين المقترحة
مجال اللغة	التعبير الشفهي	**أولا : أنشطة التدريب على التواصل الشفوي** ● تعرف الأشياء المستعملة في حياته اليومية (الأدوات الملابس، ، ،) بالتركيز على استعمال الصور. ● تعرف الأشخاص والأماكن بالتركيز على استعمال الصور. ● تعرف بعض الأفعال المتداولة بالصور. ● التدرب على تنفيذ الأفعال. ● تدريبه على التركيز والنظر إلى المخاطب. ● تعلم الإجابة الخاصة بكل سؤال. ● القدرة على الإجابة باستعمال الصويرات. ● النظر إلى المكان الذي نشير إليه. ● القدرة على التعبير عما يراه في مشهد معين. ● تقديم الحروف مع استعمال عدة وسائل. **ثانيا: أنشطة التعلمات الأساس:** ● أنشطة التعبير الشفهي (الأصوات/المعجم/الأساليب...) على أساس التركيز مع الطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي على النطق السليم للأحرف المستهدفة، مع التكرار والتركيز والتثبيت الذاكروي بالمراجعة المستمرة. ويقترح أن يقدم للطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي على صوتين/حرفين

	القراءة	أو ثلاثة خلال كل شهر، بحسب إمكانات قدراته العقلية وإيقاعاته الزمنية في التعلم والاكتساب والتخزين الذاكروي، ويستحسن أن تعتمد الصور الكبيرة الحاملة للمشاهد الدالة أو بعض الجداريات المكبرة الحاملة لصور حول أشخاص وأحداث. ● يقترح أن تكون حصص التعبير الشفوي مكونة من جمل بسيطة أو حوارات خفيفة مع الحد الأدنى من الكلمات المعجمية والأساليب المتعلقة ببعض دروس التعبير الشفوي المقترحة في التعليم الابتدائي مع التركيز على التيمات التالية: - **تيمة الأسرة والبيت؛** - **تيمة المدرسة والأصدقاء؛** - **تيمة الحي ومرافقه؛** - **تيمة التغذية والأكل؛** - **تيمة الصحة والنظافة؛** - **تيمة الحيوانات والغابة.** ❖ **بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح : الاشتغال مع الطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي على خمسة إلى ثمانية أحرف قرائية خلال كل أسدوس بحسب قدراته العقلية ويفترض استعمال الأدوات المعلوماتية لتفعيل النشاط القرائي وتمكين الطفل منه، وذلك بالتركيز على:**
		● أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة البصرية والصورة السمعية من خلال الصور والجمل القرائية. ● تقليد الأصوات(نطق الحروف/تعرفها بصريا وسمعيا). ● التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الصويرات. ● ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بصويرات (الألعاب القرائية). ● قراءة الحروف مع الحركات والمدود. ● قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. ● قراءة جمل قصيرة. ● قراءة نص قصير. ● ترتيب سلسلة من الصور تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي. ● استعمال أساليب النص (أدوات الاستفهام/ الضمائر/ أسماء الإشارة/...). ● التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث.

		ملحوظة: تؤخذ الجمل القرائية والنصوص القرائية في انسجام مع المشاهد المقترحة في أنشطة التعبير الشفهي. ❖ **تعتمد الأدوات المعلوماتية (الحاسوب) بشكل كبير في تعليم الطفل في وضعية إعاقة الشلل الدماغي الحركي، من أجل تعليميه الكتابة أو بضمان التدريب التدريجي له في الكتابة باليد والذي قد يتطلب وقتا طويلا بحسب درجة الإعاقة الحركية ونوعها.** ❖ **بالنسبة لأنشطة الكتابة يقترح ما يلي:** ● التدريب على الجلوس بشكل يناسب وضعية الكتابة. ● التدريب على التآزر بين إدراك العينين وحركة اليدين. ● التدريب على التآزر الحركي البصري، والتدريب على مسك القلم بشكل صحيح/أو الضغط على الزر المناسب للحرف أو للكلمة. ● الاستعانة بتمارين تقوية الأصابع (الحركية الدقيقة). ● التدريب على رسم الحرف أو تلوينه على صفحة بيضاء حسب مختلف مواقعه في الكلمة/ أو على صفحة الحاسوب. ● القدرة على رسم الحرف مع احترام الأبعاد الهندسية للحرف. ● التدريب على كتابة الحرف بتمرير (فرشاة التلوين أو القلم الملون) على شكل الحرف المكتوب بالنقط الصغيرة ليتتبعها الطفل/أو على الحاسوب. ● التدريب على كتابة الحرف باعتماد قلم الرصاص وتتبع نقاط الحرف على ورقة بيضاء كبيرة/أو الحاسوب. ● التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة. ● التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على الدفتر.
مجال الرياضيات	**الحساب**	❖ **تعتمد الأدوات المعلوماتية (الحاسوب) بشكل كبير في تعليم الطفل في وضعية إعاقة الشلل الدماغي الحركي، من أجل تعليميه الرياضيات والنشاط العلمي أو بضمان التدريب التدريجي له في التعلم بحسب الأنشطة الرياضية المقترحة.** ❖ **يتم الاشتغال على أنشطة التعلم في الرياضيات من خلال بعض الألعاب والاستعمال المكثف للوسائل التعليمية مع الطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي، ويستحسن اعتماد الطرق المتدرجة من النماذج المادية المشخصة إلى رموز الأرقام المطابقة للأعداد؛ وذلك عبر:**

	الهندسة **القياس**	● تعرف وتمثل الأرقام من 1 إلى 10 كتابة وعدا. ● الانتقال التدريجي من الأعداد المشخصة بالأشياء إلى رمزها الرقمي: ربط العدد بالمعدود، مع تكرار النشاط التعلمي حتى يتم الحفظ والتخزين الذاكروي، وتنشيطه بالمراجعة المستمرة. ● الربط بين العدد وكتابته بالحروف وتمثيله. ● مقارنة وترتيب الأعداد. ● الترصيف Algorythme. ● مفهوم الانتماء. ● التفييء – الترتيب – السلسلة – المقارنة. ● تعرف وتسمية الأشكال الهندسية عبر التخطيط والتلوين بالرسم على أشكال هندسية منقطة مع ذكر إسم الشكل الهندسي. ● استعمال الأشكال الهندسية في أنشطة متنوعة كالتلوين والتقطيع والتلصيق. ● تعرف وتسمية الألوان. ● استعمال الألوان في أنشطة مختلفة مثل تلوين حيوانات مرسومة وفق أشكال هندسية: كلب، حصان، فراشة، سمكة... ● تدريب الطفل على التموقع في المكان (فوق، تحت، داخل). ● تدريب الطفل التموقع في الزمان (قبل، بعد). ● تعرف وتمييز الأحجام. ● تعرف وتمييز الأطوال. ● التعبير عن الكميات ومقارنتها. ● المقارنة بين الكتل والأطوال والأحجام.
النشاط العلمي	**بيولوجيا** **فيزياء**	❖ **يقترح أن تقدم هذه الأنشطة مباشرة أو من خلال الحاسوب، وذلك باستهداف تمكين الطفل من وعي وإدراك مكونات جسده، ووظائف أعضائه وحواسه ، والتمكن من تعرف مكونات غذائه وشروط سلامته وصحته من خلال النظافة، وبالتالي تمكين الطفل من الانفتاح على الظواهر الطبيعية وغيرها، ولهذا يمكن أن تستهدف وضعيات التعلم في حصص النشاط العلمي ما يلي:** ● تعرف وتسمية أعضاء الجسم (استعمال الصور). ● تعرف وتسمية الحواس (استعمال الصور). ● تعرف وظائف الحواس والأعضاء المرتبطة بها. ● توظيف ما تعلمه حول الحواس في حياته اليومية. ● تعرف أنواع الأصوات والروائح والطعوم والملابس. ● أن يتعلم الحفاظ على حواسه.

		● تعرف مكونات الغذاء ومبادئ التغذية السليمة والنظافة. ● تعرف مفهوم التنفس ووظائف حاسة الشم. ● تعرف حالات المادة. ● تعرف المواد التي تدخل في تركيب الأشياء (حديد خشب،،،،). ● تعرف فصول السنة. ● تعرف تعاقب الليل والنهار– أيام الأسبوع. ● تعرف أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان.
التربية الإسلامية	القرآن الكريم العقائد والعبادات الآداب والقيم الإسلامية	❖ **يستحسن أن تقدم أنشطة التربية الإسلامية للطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي بشكل مخفف وأن تعتمد تقنيات الحاسوب والوسائل السمعية البصرية بالتركيز على المضامين البسيطة من باب التعرف والاستئناس ويمكن أن تقدم على الشكل التالي:** ● الاستماع إلى تسجيل لقراءة مجودة أو مرتلة لبعض الآيات القرآنية القصيرة. ● الارتكاز على التسميع وترديد الآيات الكريمة لبعض السور القصيرة. ● تقديم مضامين ميسرة ومبسطة عن الآيات. ● تعرف الطفل على بعض الأساسيات الدينية مثل: ● الله رب العالمين . ● محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم. ● الإسلام ديننا. ● القرآن الكريم كتابنا. ● تعرف بعض مبادئ الوضوء والصلاة عمليا. ● تعرف آداب الأكل والشرب. ● احترام الغير (الأقران والكبار،،،). ● إلقاء التحية والرد عليها. ● طاعة الوالدين. ● الشكر والرد على الشكر. ● عدم إيذاء الآخر.
التربية الفنية	فنون تشكيلية	❖ **يقترح أن تكون أنشطة التربية الفنية بمثابة مجال لانفتاح إمكانات الطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية المعلوماتية وبالتركيز على استهداف المستويات السلوكية والوجدانية والمعرفية عبر الرسم والتلوين، وعبر الموسيقى والإنشاد، والمسرح، لهذا يمكن اقتراح الأنشطة التالية:** ● الرسم والتلوين باستعمال إطارات محددة.

	موسيقى **مسرح**	● نقل نموذج تشكيلي من كتاب أو من السبورة (المحاكاة). ● تلوين أشكال هندسية مطابقة لنماذج الواقع: أبواب، نوافذ، كرات، سيارات، حيوانات... ● استعمال النقط والخطوط ورسم الأشكال المعبرة عن مكونات المحيط. ● التقطيع والإلصاق والتشكيل بحسب مكونات المحيط. ● استعمال الصباغة والعجين في الرسم والتشكيل. ● استعمال برامج الحسوب من أجل التعابير الفنية. ● استعمال الوسائل التكنولوجية (الحاسوب من أجل سماع الأناشيد وحفظها وترديدها وتكرارها: وهي وسيلة لتعلم اللغة بكل مكوناتها). ● الغناء الجماعي، و تسميع الإيقاعات الموسيقية. ● تعرف الأصوات، والتعبير بالموسيقى. ● مشاركة الأقران في مسرحيات قصيرة. ● الإنشاد الفردي والجماعي. ● التواصل والتفاعل من خلال لعب أدوار مسرحية. ● تعلم الجلوس ومشاهدة العروض.
التربية البدنية	**الحركات الجسدية البسيطة** **الألعاب الفردية البسيطة** **الألعاب الجماعية المهدفة**	❖ **تمكن أنشطة التربية البدنية الطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي من إدراك مكوناته الجسدية ووظائف الأعضاء وتطوير الجانبية، وتطوير التموقع في الفضاء، وتوجيه الحركات السلوكية الوظيفية في مجال مرافق البيت والمدرسة، والتمكن من أداء المهام الإرادية أو حسب التعليمات، وهنا يجب التركيز على الانطلاق من قدرات وإمكانات الطفل ونقاط قوته ودرجة إعاقته.** ● محاكاة الحركات البسيطة (حركات الأيدي، الأرجل، الرأس...) بشكل سليم باستعمال النموذج والصور. ● محاكاة سلسلة من الحركات مع استعمال الأدوات المناسبة (كرة، سلة، بساط...). ● رمي الكرة نحو هدف معين، أو تبادلها مع الأصدقاء. ● حركات تتطلب مجهودا عضليا (القرفصاء، القفز، الشقلبة...). ● تمرير الكرة واستقبالها. ● المشاركة في سباق مع الأقران. ● محاكاة الأقران في اللعب. ● احترام دوره في اللعب. ● تعرف قوانين اللعبة واحترامها. ● القيام بحركات عامة في وضعية الوقوف والجلوس على البساط. ● القيام بحركات باستعمال أدوات خاصة بالتربية الحسحركية. ● القيام بحركات دقيقة (الأيدي والأصابع).

مضامين التعلمات الداعمة:

بالنظر إلى طبيعة الإعاقة، فإن التعلمات الداعمة الخاصة بهذا الصنف من الأطفال تستدعي اعتماد أنشطة يتدرب الطفل من خلالها على ضبط بعض حركاته أولا، وشحذ بعض قدراته التي تمكنه من التركيز والانتباه ثانيا، ودفعه إلى التفاعل مع الأقران ثالثا. وعلى هذا الأساس فإن أبرز الأنشطة التي يمكن اعتمادها لتهيئ الطفل لتعلم أنشطة اللغة والرياضيات والتفتح لا تخرج عن هذه الأبعاد الثلاثة الأساسية: ضبط الحركات، وشحذ الذهن، والانخراط ضمن جماعة، ويمكن الحديث في مجال التعلمات الداعمة عن نمطين من التعلمات:

- تعلمات داعمة عامة صالحة لجميع المجالات التعلمية، أهمها:
  - الترويض وتقوية الحركة؛
  - شد الانتباه وتنمية التركيز؛
  - التدريب على الفهم الأولي (رسائل شفهية وتعليمات مقدمة)؛
  - تدريب أولي على الثقة بالنفس والإحساس بالنجاح؛
  - تدريب على الاستقلالية وتحمل المسؤولية؛
- تعلمات داعمة خاصة بكل مجال تعلمي على حدة، بعضها محدد في الزمان، وبعضها الآخر يبقى مواكبا للتعلمات الأساس.

ويمكن تقديم هذه الأنواع من التعلمات الداعمة الخاصة بالعجز الحركي ذو الأصل الدماغي والأنشطة المتعلقة بها من خلال الجدول التالي:

الجدول الرابع: مضامين التعلمات الداعمة

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	التعلمات الداعمة	نماذج من الأنشطة الداعمة
اللغة والتواصل	التعبير القراءة الكتابة	- استعمال الآليات الفموية الوجهية لمساعدة الطفل على النطق السلس للحروف والتدليك الوجهي واعتماد التعبيرات الميمية الوجهية - يمكن اعتماد نفس وسائل الأطفال العاديين أو أنشطة تفاعلية - التدليك الوجهي واعتماد التعبيرات الميمية الوجهية - استعمال العجين والكرات المطاطية وأدوات مكيفة - استعمال وسائل مكيفة والتقنيات الحديثة المناسبة لنوعية الإعاقة ودرجتها - تحديد النشاط المناسب لدرجة الإعاقة - تنويع الأنشطة بين الفردية والجماعية	- التدريب على استخدام الوسائل المعلوماتية والأدوات المكتبية المكيفة؛ - الترويض والتدليك؛ - التدريب على الجلوس بمساعدة دعامات وأجهزة طبية؛ - تدريب الطفل على استشعار الأصوات والتمييز بينها؛ - تصحيح وضعية الجلوس واستعمال تمارين للتحكم في عضلات الوجه؛ - تمارين التدريب على التنفس والبلع Rééducation de la déglutition؛ - الاشتغال على التآزر الحس حركي؛ - تمارين خاصة بالدقة وضبط الحركة. - تمارين للتنشيط الذهني وتنمية الوظائف العليا للدماغ (الانتباه–التذكر–التخيل–التحليل)
الرياضيات والنشاط العلمي	الهندسة القياس الأعداد والحساب النشاط العلمي		
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	سباحة وتربية بدنية المسرح والموسيقى التربية الاسلامية		

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

مقدمة:

إن إجراءات تنزيل مضامين وأنشطة التعلم ضمن المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذو إعاقة الشلل الدماغي الحركي لا بد أن تعتمد على المحددات التالية:

- ❖محدد الانطلاق من نتائج التشخيص الطبي، والتقويم التشخيصي الأولي لاكتسابات الطفل السابقة، والتي سوف تمكن المدرس (ة) من ضبط حاجيات الطفل وترجمتها إلى أهداف تعلمية؛

- ❖محدد البرمجة المتكيفة مع درجة الإعاقة (الحركية)، وأنواع الاضطرابات ومستويات العجز المؤثرة على قدرات الطفل وإمكاناته في التعلم والاكتساب، مما يفرض: البرمجة المضامينية للأنشطة بشكل يتناسب مع هذه المؤثرات السلبية التي تفرض إيقاعات خاصة خلال التعلم، وتفرض زمن البرمجة المقترح في المشروع، وتفرض كذلك الاشتغال على عملية تكييف وملائمة الأنشطة التعلمية على مستوى النوع والكم؛

- ❖محدد البرمجة اليومية والأسبوعية لأنواع الأنشطة التعلمية والاكتسابية، وذلك على المستوى التنظيمي: الأنشطة الصباحية، وما بعد الزوال، ونوع الأنشطة من حيث الموضوع وعدد الحصص، ومراحل كل نشاط/حصة، والحجم الكلي لأنشطة اليوم، مع الانتباه إلى أن أطفال الشلل الدماغي الحركي غالبا ما لا تتجاوز قدرات تحمل الوضعيات التعلمية ثلاث أنشطة خلال اليوم وأحيانا أكثر عند الإعاقات ذات الدرجة الخفيفة؛

- ❖محدد البناء الارتقائي للتعلمات المقترحة في المشروع البيداغوجي الفردي من البسيط إلى المركب، وهذا التدرج ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الصعوبات ونقاط الضعف عند الطفل ذو الشلل الدماغي الحركي؛

- ❖محدد الاعتماد على احترام المراوحة التكاملية بين أنشطة التعلمات الأساس وأنشطة التعلمات الداعمة، التي تمنح الطفل التقليص من مسويات العجز وتؤهله لاستكمال تحقق الأهداف التعلمية؛

- ❖محدد اعتماد بيداغوجيا التقويم التكويني وذلك للوقوف على طبيعة التعثرات التي قد تواجه الطفل مع اقتراح نوعيات التدخل البيداغوجي من أجل الدعم الفوري والمعالجة الناجعة.

ولابد من التأكيد على أن الترجمة الموضوعية للعمليات التربوية (البيداغوجية والديداكتيكية) لأنشطة المشروع البيداغوجي الفردي لا بد أن تراهن على ما يلي:

الجول الخامس: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع الفردي PPI

المقاربات البيداغوجية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	- لابد من التأكيد على أن هناك فرق فردية بين الأطفال ذوي إعاقة الشلل الدماغي الحركي، ومن تم لابد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ - لابد من التفريق بين الأطفال ضمن هذه الإعاقة عند اقتراح الأنشطة أو صياغة التعليمات؛ - لابد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل طفل؛ - لابد من احترام البعد الفارقي في إيقاعات الأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي وزمن إنجاز الأنشطة. - لابد من أن يعتمد المدرس (ة) على التدخل البيداغوجي الفارقي المفردن بحسب خصوصيات كل طفل ضمن هذه الإعاقة على المستوى السيكومعرفي والسيكووجداني والقدرات الحركية عنده.
	بيداغوجيا اللعب	- لابد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية مهمة لإنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي إعاقة الشلل الدماغي الحركي؛ - لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، - لابد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم والبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا بالنسبة للأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي، - لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط التعلمي. - لا يجب أن تكون الألعاب التعلمية المقترحة على أطفال الشلل الدماغي الحركي مرهقة ومكلفة من حيث نوع التعليمات التي تتطلب جهدا لا يقدر عليه هؤلاء الأطفال. - يستحسن اقتراح الألعاب المبرمجة ضمن برانم تتضمن ألعاب تعلمية منسجمة مع أهداف ومضامين التعلمات المستهدفة.
	بيداغوجيا الوساطة	- تساعد بيداغوجيا الوساطة الأطفال ذوي الشلل الدماغي الحركي في تقريب من أهداف النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ - الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ - الوساطة هي تيسير وتدخل بتقديم الوسائل والمعينات والتوجيهات والتحفيز المناسب لإنجاح التعلم.

	بيداغوجيا التقويم التكويني	- هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل ذي إعاقة الشلل الدماغي الحركي من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ - كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة والدعم السيكولوجي المحفز وذلك باستهداف نقاط القوة عند الطفل؛
	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	- إن الطفل ذو الشلل الدماغي الحركي يحتاج إلى تقوية الذاكرة، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛ - كل صعوبة أو تعثر تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك بتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

الجدول السادس: المقاربات الديداكتيكية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	• استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ • ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ • ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ • ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية . . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ • لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ • لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ • لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل؛ • توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ • الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ • تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل ـ وتدريبه على الانفتاح اتجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ • تفريد التدخلات الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ • اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

سادسا : إجراءات التقويم التربوي من أجل الدمج

مقدمة:

لقد رأينا أن التقويم يعتبر آلية مركزية في سيرورات بناء وتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي، وعلى هذا الأساس لا يمكن تصور مشروع بيداغوجي فردي بدون مقاربة متكيفة ومتلائمة لآليات وأدوات التقويم مع خصوصية وطبيعة الإعاقة المعنية، وهذا يستهدف كل أنواع التقويم التي يمكن اعتمادها داخل المشروع البيداغوجي الفردي.

ويمكن أن نتكلم في هذا الإطار على ثلاثة مداخل لتكييف وملائمة المقاربة التقويمية الممكن اعتمادها داخل الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة الشلل الدماغي الحركي وما يستتبعها من شروط التنزيل المرتبطة بالمشروع البيداغوجي الفردي.

- ❖ المدخل الأول يقتضي بناء أدوات / شبكات التقويم التشخيصي بما يتناسب وطبيعة الإعاقة الحركية، وبالتالي فإن هذه الأدوات يجب أن تستهدف تشخيص إمكانات الطفل على مستوى النشاط التعلمي بحسب طبيعة المادة (إمكانية نطق الأصوات بكاملها / اضطرابات الجهاز الصوتي وتأثيرها على القراءة)، وكذلك (الاضطرابات النوروفيزيولوجية ودرجة تأثيرها على السلوكات الحس حركية المتعلقة بالتعلم: نشاط الكتابة، وكذلك مستويات الإدراك ومعالجة المعلومات والتخزين الذاكروي، المتعلقة بمجمل التعلمات). إن التقويم التشخيصي يجب أن يكيف أدواته من أجل ضبط نقاط القوة ونقاط الضعف على هذه المستويات من جهة، وتقدير ناتج الاكتسابات السابقة من جهة أخرى؛

- ❖ المدخل الثاني ويتعلق بآليات استخدام وتوظيف التقويم التكويني خلال مسارات الأنشطة التعلمية للطفل ذي إعاقة حركية، بحسب المقاربات السيكوبيداغوجية المعتمدة وأنواع المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تعترض الطفل خلال هذه المسارات؛

- ❖ المدخل الثالث ويرتبط بإجراءات التقويم النهائي المتعلقة بالمراقبة المستمرة من جهة، وإجراءات التقويم الإجمالي المؤدية إلى إنتاج قرار التأهيل أو عدم التأهيل من جهة أخرى. ويمكن أن نقدم بعض الضوابط المتعلقة بتنزيل إجراءات التقويم من خلال الجدول التالي:

الجدول السابع: إجراءات تنزيل آليات التقويم من خلال المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه		الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي		- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛ - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛ - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛ - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات..)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية....)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.
2. التقويم التكويني		- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط : ● أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛ ● التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛ ● تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛ ● تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب. ● تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.
3. التقويم النهائي	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. ● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، ...
	نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي، ... وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. ● اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات المكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/مهام/انجازات يقوم بها الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة السمعية

تقديم:

تعتبر الإعاقة السمعية إعاقة تواصل واستقبال للمعلومة، ومن ثم تترتب عنها مجموعة من المشاكل المرتبطة بتبادل الخطاب مع المحيط خلال الحياة اليومية. وفي مجال التمدرس تطرح تلك الصعوبات بشكل أكبر بحكم أن المدرسة أساسا هي فضاء للتواصل وللوصول إلى المعلومات. كما تترتب عن هذه الإعاقة مشاكل نفسية مترتبطة بتقدير الذات، أو الارتكاز على ميكانيزمات دفاعية (الاعتزاز بالذات) أو بالشعور بالإقصاء والوحدة، كما يمكن أن تكون لها تداعيات على المستوى الاجتماعي وعلى بعض القدرات العقلية (التجريد مثلا).

ولقد تم استهداف هذه الإعاقة بمجموعة من المبادرات المؤسساتية على المستوى العمومي وعلى المستوى الجمعوي، لتقديم عرض تربوي يتناسب مع هؤلاء الأطفال ونوعية هذه الإعاقة ومختلف تجلياتها لديهم، كما تم تأطير هذا العرض التربوي بما يناسبه على مستوى التدخلات الطبية وشبه الطبية المناسبة لهذه الإعاقة، إلا أن عمليات التمدرس الدامج لهؤلاء الأطفال لازالت لم تخضع للتنظيم الإداري والتربوي المناسب لحاجات هؤلاء الأطفال ومؤهلاتهم السيكوبيداغوجية الضامنة لحقهم في مسار تربوي دامج، لأنهم لا يعانون من أية اضطرابات أو قصورات في العمليات الذهنية وفي الذكاء، ومن هذا المنطلق يجب إعادة النظر في المقاربة المؤسساتية المدرسية التربوية الممكن أن تقدم لهذه الفئة من الأطفال ضمانا لحقهم في التمدرس وتكافؤ الفرص اتجاه ما تقدمه المدرسة العمومية لسائر الأطفال المغاربة.

أولا: التعريف والتوصيف

إن الإعاقة السمعية هي عدم القدرة على السمع بنفس القدر الذي يسمع به شخص ذو سمع عادي، ويمكن للأشخاص في وضعية إعاقة سمعية أن يكونوا فاقدين لتلك القدرة إما جزئيا أو أن يكونوا صما بمعنى أنهم لا يسمعون مطلقا. وتعتبر العتبة هي 25dB على الأقل في الأذنين الاثنين.

وقد أرسى مؤتمر البيت الأبيض عن صحة الطفل الذي عُقِد عام 1993م التعاريف التالية[1]:

- **الأطفال الصم** : وهم أولئك الذين يُولدون فاقدين السمع تمامًا، وبدرجة تكفي لإعاقة بناء الكلام واللغة، أو هم الأطفال الذين يفقدون السمع في مرحلة الطفولة المبكرة قبل تكوين الكلام واللغة؛ حيث تُصبح القدرة على الكلام وفَهْم اللغة من الأشياء المفقودة بالنسبة لهم؛
- **ضعاف السمع**: وهم أولئك الأطفال الذين تكوَّنت لديهم مهارة الكلام والقدرة على فَهْم اللغة، ثم تطوَّرت بعد ذلك الإعاقة السمعية، مثل هؤلاء الذين يكونون على وعي بالأصوات.

يعرِّفها رفعت محمود بهجت كما يلي:

- التلميذ الأصم: هو التلميذ الذي يعاني من فِقدان في السمع يصل إلى (70dB فأكثر)، بدرجة تجعله لا يستطيع فهم الكلام المنطوق؛
- التلميذ ضعيف السمع: هو التلميذ الذي يشكو من ضعف في حاسة السمع يتراوح (ما بين 30dB وأقل من70dB)، ويُمكنه أن يستجيب للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكه لما يدور حوله، بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدراته السمعية.

وعرفها الدكتور يوسف القريوتي كما يلي:

يُقصد بالإعاقة السمعية: تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو تقلِّل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جدًّا التي ينتج عنها صمم.

ويمكن أن تكون هذه الإعاقة وراثية، أو ناتجة عن تعقيدات أثناء الولادة أو بسبب بعض الأمراض التعفنية، أو بسبب استخدام بعض الأدوية أو التعرض لصوت جد حاد أو بفعل الشيخوخة.

يمكن لبعض الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية أن تتحسن أوضاعهم إن هم استعانوا ببعض الأجهزة الطبية ، كما يمكن للأصم أن يتجاوز معيقاته عن طريق تعلم لغة الإشارة أو أشكال أخرى من الدعم التربوي والاجتماعي.

يمكن تصنيف فئات الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وفق معايير مختلفة يمكن أن نحددها في الفئات الآتية:

- **الصمم الخفيف**: ويستطيع الشخص ضمن هذه الفئة أن يسمع بالأذن الأجود أصواتا من 25 إلى 40dB، ويجد مثل هؤلاء بعض العناء في سماع الحديث خاصة إذا كان يتخلل المكان ضوضاء، أو أصوات مضطربة أو شديدة القوة؛

1- http://www.alukah.net/culture/0/94108/#ixzz4L47d3pOE

- **الصمم المتوسط:** وتستطيع هذه الفئة أن تسمع بالأذن الأجود أصواتا من 40 إلى 70dB، وذلك من دون أجهزة ، وهم في الغالب يجدون صعوبات في متابعة حديث؛
- **الصمم الحاد:** ولا يستطيع صاحبه أن يسمع سوى الأصوات من 70 إلى 95dB، وبالرغم من حمله لأجهزة قوية فإنه مع ذلك يكون مضطرا إلى الاعتماد على قراءة الشفاه والملامحlecture labiale أو على الإشارة؛
- **الصمم العميق:** لا يمكن للشخص ضمن هذه الفئة أن يسمح الأصوات الأقل من 95dB، ومن ثم فإن لغة الملامح والشفاه أو الإشارة تبقى ضرورية بالنسبة له.[2]

وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال في وضعية إعاقة سمعية غالبا ما يفرزون مجموعة من التمظهرات السيكولوجية على المستوى المعرفي والوجداني وأشكال التعاطي السيكوحركي مع المكان ومكوناته والتفاعل معه خاصة عند التبادلات مع الأفراد.

على المستوى السيكومعرفي : نلاحظ أن الأطفال في وضعية إعاقة سمعية لا يعانون في الغالب من أي اضطرابات عقلية أو نقص في الذكاء إلا إذا كانت هناك إعاقة أخرى تتضمن الإعاقة السمعية، ومن ثم فإن الطفل ذي إعاقة سمعية له نفس القدرات والمؤهلات والإمكانات المتعلقة بالعمليات الذهنية الرئيسة عند سائر الأطفال (الإدراك، التذكر، قراءة الرموز، فهم الوقائع والأحداث وتبادلات الأشخاص، وقراءة تعابير وجوههم وسلوكاتهم، وتحليل المعطيات والمعلومات، واستخلاص النتائج، واعتماد الاستدلالات الافتراضية وما إلى ذلك...)، إلا أن هؤلاء الأطفال كلما تأخرت الرعاية السيكولوجية والسيكوبيداغوجية المفترض تقديمها لهم، كلما ازدادت وطأة الإعاقة السمعية باتجاه طمس إمكاناتهم وقدراتهم ونقاط قوتهم باتجاه التعطيل وما يتبعه.

على المستوى السيكووجداني: غالبا ما يعيش الطفل ذي إعاقة سمعية مجموعة من الاضطرابات الانفاعلية الوجدانية، جراء عدم قدرته على التبادل والتواصل والتفاعل مع أسرته ومع الآخرين، خاصة فيما يتعلق بتبليغ طلباته ورغباته وحالاته للآخر الذي لا يتواصل معه ولا يفهمه، ولهذا غالبا ما يفرزون نوبات انفعالية قد تكون حادة وقد تكون متوسطة وقد تجنح إلى الانطواء والانعزال، وهذا يتفاوت من طفل إلى آخر بحسب نوعية الرعاية السيكووجدانية والتواصل الاجتماعي الذي يمنح له من الأسرة أو من الآخرين.

على المستوى السيكوحركي: غالبا ما يتجه الطفل ذي إعاقة سمعية إلى التعبير بجسده وبأعضائه وبتعابير وجهه لكي يبني إرسالياته التواصلية الموجهة نحو الآخر، وغالبا ما تكون تعابير غير مؤطرة وغير مهيكلة إذا لم تعتمد على تعليم لغة الإشارات، إلا أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من اضطرابات حس حركية، بل هم يمارسون أرقى الرياضات وأكثرها تعقيدا من الناحية المهارية، إلا أنهم لا يستطيعون التفاعل مع التعليمات والتوجيهات خلال التعاطي مع الحركة في المكان أو التفاعل مع الأشياء، وهي أمور تكتسب بالتعليم والتدريب.

2 - Martini A (Ed.) : Adapté de: Groupe européen sur la génétique de la déficience auditive, Direction de la Commission européenne, Programme de recherche biomédicale et sur la santé (HEAR), Bulletin d›information 2, novembre 1996,P.8.

ثانيا: حاجات التعلم لدى الطفل في وضعية إعاقة سمعية

إن الإمكانيات التي يتوفر عليها عادة الأطفال في وضعية إعاقة سمعية تسمح لهم بالتمدرس إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار أمرين أساسين:

- ضرورة النظر إلى تلك الإمكانيات قبل التركيز على الإعاقة وما تطرحه من صعوبات؛
- تكييف المقاربات والإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية وفق تلك الإمكانيات.

وهكذا يمكن القول إن الطفل في وضعية إعاقة سمعية خفيفة أو متوسطة، بالرغم مما يمتلكه من إمكانيات نمائية، يعبر عن مجموعة من الحاجات الاكتسابية كي يتأهل للإندماج في قسم «عادي».

من هذه الحاجات يمكن أن نذكر الآتي:

الجدول الأول: حاجات التعلم والاكتساب عن الطفل

المجال	الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الأساس	الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الداعمة
❖ اللغات والتواصل التعبير	**الحاجة إلى:** - التجاوب والتعبير بالإشارة والشفاه والكتابة، للتعبير عن الذات، والأسرة، والمحيط. - اللغة الحسية الجسدية Sensori-motrice - بناء ذاكرة صوتية (الترددات) - بناء الوحدات الصوتية - بناء التركيبات الصوتية - بناء المفاهيم الصوتية.	**الحاجة إلى:** - الاشتغال على البقايا السمعية وتطويرها. - الاشتغال على تدريب وإنعاش الذاكرة السمعية واستهداف ترسيخ وإعادة بناء الأصوات لكي تصبح أدوات وظيفية. - الاشتغال على تدريب الطفل على التعبير بالجسد وبحركات اليد وإيماءات الوجه. - الاشتغال على تدريب الطفل على أشكال قراءة سلوكات الآخر الوجهية والجسدية. - الاشتغال على قراءة لغة الشفاه. - تهذيب حركة الأطراف وتحييزها في الجزء العلوي وتقصيرها على الأصابع وإيماءات الوجه. - تقنين منحى الحركة لتحديد التعبير والوصول إلى الدال والمدلول. - تنمية مهارة المناولة. - تعرف وتعزيز التموقع الزمكاني
القراءة	- ترجمة المقروء البسيط إلى إشارة. - تعلم فك الرموز (الحروف والصور).	
الكتابة	- كتابة الحروف والجمل؛ - التعبير عما يخالج النفس كتابة.	
❖ الرياضيات والعلوم	**الحاجة إلى:** - الأنشطة المتعلقة بالحساب، - إنجاز العمليات الأساسية، - الأنشطة الهندسية بمختلف الأبعاد، - أنشطة القياس.	
❖ أنشطة التفتح والتربية الفنية والبدنية	**الحاجة إلى أن:** - يقوم بأعمال النشر (التقطيع – التجميع – التركيب)؛	

	- يرسم (الحركة اليدوية-يشكل-يلاحظ-يتصور)؛ - يشارك في أعمال المسرح.	- الاستقلالية. - الانتماء إلى الجماعة. - الاشتغال على الحركية العامة والتركيز؛ - الاشتغال على التوازن - الاشتغال على الذاكرة - الثقة بالنفس.
❖ التربية على القيم	**الحاجة إلى:** - التعرف على القيم الإسلامية والإنسانية والوطنية.	

ثالثا: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

يمكن للطفل في وضعية إعاقة سمعية أن يلج ويتفاعل مع مختلف سيرورات وأنشطة التعلم المبرمجة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بشرط أن تكون إعاقته خفيفة أو متوسطة، وأن يتمكن من التدرب على لغة الإشارة وتملكها، واستعمالها وظيفيا في التبادل وبالتالي في عمليات التفاعل والتواصل البيداغوجي مع المدرس(ة) ومع جماعة الفصل، وبالتالي فإن الطفل ذو إعاقة سمعية يمكنه أن يتفاعل بنجاح مع مختلف أنشطة التعلم في مختلف المواد الدراسية، وبالتالي يمكنه إنماء وتطوير الكفايات والقدرات المستهدفة في مجالات التعلم المقترحة في الفصل الدراسي.

الجدول الثاني: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ **في مجال اللغة:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك:** - **لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي** - **لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي**	**على مستوى التعبير بلغة الإشارات:** - أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة. - أن يكون قادرا على الإجابة عن أسئلة بسيطة متعلقة بالصورة. - أن يكون قادرا على التعرف على الأشخاص والأحداث من خلال صورة كبيرة أو جدارية والتعبير عنها. - أن يكون قادرا (باستعمال لغة الإشارات) على ربط الأسماء/كلمات المعجم بصورها. **على مستوى القراءة:** - أن يكون قادرا على استعمال الإشارات وربطها بالحروف القرائية. - أن يكون قادرا على التمييز القرائي للحرف بلغة الإشارة : معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة، - أن يكون قادرا على قراءة الحرف المستهدف : معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة. - أن يكون قادرا على القراءة بلغة الإشارات مع فهم المعنى. **على مستوى التخطيط والكتابة:** - أن يكون قادرا على التنسيق الحس حركي بين البصر وحركات اليد. - أن يكون قادرا على تشكيل خطوط بالعجين أو بالفرشاة والألوان على ورقة بيضاء. - أن يكون قادرا على تخطيط أشكال هندسية مطابقة للحروف. - أن يكون قادرا على تخطيط حروف على صفحات كبيرة: بالفرشاة والألوان أو بأقلام الألوان. - أن يكون المتعلم قادرا على الجلوس في وضعية سليمة للكتابة. - أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة. - أن يكون قادرا على مسك القلم وكتابة خطوط الحرف على صفحة الدفتر. - أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة. - أن يكون المتعلم قادرا على الإدراك والتركيز البصري/الحركي عند فعل الكتابة.

❖ **في مجال الرياضيات:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية ، (ملاحظة، تعرف، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ:** - **أنشطة ما قبل عددية** - **أنشطة الأعداد والحساب** - **أنشطة القياس** - **أنشطة الهندسة**	**من خلال استعمال لغة الإشارات:** - أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا وبناء ومقارنة. - أن يكون قادرا على التعرف على الأعداد وبناء تمثلات بسيطة حولها. - أن يكون قادرا على كتابة الأرقام بشكل سليم. - أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام. - أن يكون قادرا على تصنيف الأشياء بالأرقام: (3 قطط/ 4 ثفاحات...). - أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا. - أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والتمييز فيما بينها. - أن يكون قادرا على التعرف والتمييز بين الألوان في سياقات مختلفة. - أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج،...). - أن يكون قادرا على التمييز بين الأحجام والأطوال في سياقات بسيطة.
❖ **في مجال التفتح العلمي:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف ، فهم ، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	**من خلال استعمال لغة الإشارات:** - أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. - أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (الصوت، اللمس، الذوق، الشم، البصر). - أن يكون قادرا على التعرف على مكونات التغذية والصحة والنظافة. - أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. - أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. - أن يكون قادرا على التعرف على بعض أنواع النباتات والحيوانات. - أن يكون قادرا على معرفة بعض مكونات محيطه المباشر: مكونات الشارع: عمارة، دكان، مسجد، سوق، طريق، شرطي، علامات مرور...
❖ **في مجال التربية الإسلامية والتربية على القيم:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من:** ● **التعرف على بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة وترديدها** - **معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	**من خلال استعمال لغة الإشارات:** - أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسول الله. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض القيم الإسلامية في آداب الأكل والشرب والنظافة. - أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض السلوكات الدينية في التفاعل والتواصل، مثل السلام، وإلقاء التحية واحترام الغير . - أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. - أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. - أن يتعرف بعض القيم الوطنية (الأعياد الوطنية...).
❖ **في مجال التربية الفنية والحس حركية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من رسم وتلوين أشكال متنوعة ومعبرة فنيا وجماليا** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	- أن يكون قادرا على الرسم والتلوين بشكل سليم. - أن يكون قادرا على نقل ورسم وتلوين شكل أو نموذج خطي/فني (بالمحاكاة). - أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية بدنية: الحركات أو الحركات الرياضية بالموسيقى. - أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح، رسم...). - أن يكون قادرا على احترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات تفاعلية سليمة.

رابعا: المضامين والتعلمات المقترحة حسب المجالات والمواد

يمكن توزيع المضامين والأنشطة التعلمية بالنسبة للمشاريع البيداغوجية الفردية للأطفال في وضعية إعاقة سمعية على أساس الارتكاز الكامل على المنطق الوظيفي للغة الإشارات باعتبارها اللغة المعتمدة في كل التفاعلات البيداغوجية الصفية. وباعتبار الطفل في وضعية إعاقة سمعية له من القدرات والمؤهلات السيكومعرفية ما يمكنه من التعلم واستقبال الأنشطة وتنفيذ التعليمات، فإن المضامين المتعلقة بالمواد يمكن أن تكون في متناوله بسهولة، بحيث يتمكن من إنجاز الأنشطة وتحقيق الأهداف التعلمية بدرجات جيدة، ولهذا فإن الأنشطة والمضامين الممكن اقتراحها يمكنها أن تكون متطابقة مع ما يقترح على التلاميذ في القسم الأول على مستوى مختلف المواد باستثناء ما يرتبط في اللغة بأنشطة التعبير الشفهي، ويمكن أن نقدم برمجة هذه المضامين من خلال الجدول التالي:

الجدول الثالث : مجالات التعلمات الأساس

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	بعض المضامين المقترحة
مجال اللغة	التعبير والتواصل بلغة الإشارات	❖ **بالاعتماد على لغة الإشارات يمكن أن نقترح على الطفل ذي إعاقة سمعية المضامين والأنشطة التعلمية التالية:** **أولا : أنشطة التدريب على التعبير والتواصل بلغة الإشارات** ● تعرف الأشياء المستعملة في حياته اليومية (الأدوات الملابس...) بالتركيز على استعمال الصور. ● تعرف الأشخاص والأماكن بالتركيز على استعمال الصور. ● تعرف بعض الأفعال المتداولة بالصور. ● التدرب على تنفيذ التعليمات. ● تدريبه على التركيز والنظر إلى المخاطب. ● تعلم الإجابة الخاصة بكل سؤال. ● القدرة على الإجابة باستعمال الصويرات. ● القدرة على التعبير عما يراه في مشهد معين. ● تقديم الحروف وبعض الوضعيات/المشاهد مع استعمال عدة وسائل معلوماتية فيها تطبيقات للغة الإشارات. **ثانيا: أنشطة التعلمات الأساس:** ● يقترح أن تكون حصص التعبير والتواصل مكونة من جمل بسيطة أو حوارات خفيفة مع الحد الأدنى من الكلمات المعجمية والمشاهد المتعلقة ببعض دروس التعبير والتواصل المقترحة في التعليم الابتدائي مع التركيز على التيمات التالية: - **تيمة الأسرة والبيت؛** - **تيمة المدرسة والأصدقاء؛** - **تيمة الحي ومرافقه؛** - **تيمة التغذية والأكل؛** - **تيمة الصحة والنظافة؛** - **تيمة الحيوانات والغابة.**

	القراءة	❖ **بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح : الاشتغال مع الطفل ذي إعاقة سمعية على خمسة إلى ثمانية أحرف قرائية خلال كل أسدوس بحسب قدراته في التعلم ويفترض استعمال الأدوات المعلوماتية لتفعيل النشاط القرائي وتمكين الطفل منه، وذلك بالتركيز على:** ● أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة البصرية والصورة الإشارية. ● التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الإشارة واستعمال الصويرات. ● ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بالإشارة والصويرات (الألعاب القرائية). ● قراءة الحروف مع الحركات والمدود. ● قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. ● قراءة جمل قصيرة. ● قراءة نص قصير. ● ترتيب سلسلة من الصور تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي. ● التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث.
	الكتابة	❖ **بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح : الاشتغال مع الطفل ذي إعاقة سمعية على خمسة إلى ثمانية أحرف قرائية خلال كل أسدوس بحسب قدراته في التعلم ويفترض استعمال الأدوات المعلوماتية لتفعيل النشاط القرائي وتمكين الطفل منه، وذلك بالتركيز على:** ● أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة البصرية والصورة الإشارية. ● التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الإشارة واستعمال الصويرات. ● ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بالإشارة والصويرات (الألعاب القرائية). ● قراءة الحروف مع الحركات والمدود. ● قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. ● قراءة جمل قصيرة. ● قراءة نص قصير. ● ترتيب سلسلة من الصور تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي. ● التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث. ❖ **تعتمد الأدوات المعلوماتية (الحاسوب) بشكل كبير في تعليم الطفل في وضعية إعاقة سمعية، من أجل تعليميه الكتابة أو بضمان التدريب التدريجي له في الكتابة .** ❖ **بالنسبة لأنشطة الكتابة يقترح ما يلي:** ● التدريب على الجلوس بشكل يناسب وضعية الكتابة. ● التدريب على التآزر بين إدراك العينين وحركة اليدين.

		● التدريب على التآزر الحركي البصري، والتدريب على مسك القلم بشكل صحيح/أو الضغط على الزر المناسب للحرف أو للكلمة. ● الاستعانة بتمارين تقوية الأصابع (الحركية الدقيقة). ● التدريب على رسم الحرف أو تلوينه على صفحة بيضاء حسب مختلف مواقعه في الكلمة/ أو على صفحة الحاسوب. ● القدرة على رسم الحرف مع احترام الأبعاد الهندسية للحرف. ● التدريب على كتابة الحرف بتمرير (فرشاة التلوين أو القلم الملون) على شكل الحرف المكتوب بالنقط الصغيرة ليتتبعها الطفل/أو على الحاسوب. ● التدريب على كتابة الحرف باعتماد قلم الرصاص وتتبع نقاط الحرف على ورقة بيضاء كبيرة/أو الحاسوب. ● التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة. ● التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على الدفتر.
مجال الرياضيات	**الحساب** **الهندسة** **القياس**	❖ **تعتمد الأدوات المعلوماتية (الحاسوب) بشكل كبير مع الطفل في وضعية إعاقة سمعية، من أجل تعليميه الرياضيات والنشاط العلمي أو بضمان التدريب التدريجي له في التعلم بحسب الأنشطة الرياضية المقترحة.** ❖ **يتم الاشتغال على أنشطة التعلم في الرياضيات من خلال بعض الألعاب والاستعمال المكثف للوسائل التعليمية مع الطفل ذي إعاقة سمعية، ويستحسن الاعتماد المهدف للتعليمات بلغة الإشارات من أجل شرح التمارين أو المسائل الرياضية، أو اعتماد الطرق المتدرجة من النماذج المادية المشخصة إلى رموز الأرقام المطابقة للأعداد؛ وذلك عبر:** ● تعرف وتمثل الأرقام من 1 إلى 90 كتابة وعدا. ● الانتقال التدريجي من الأعداد المشخصة بالأشياء إلى رمزها الرقمي: ربط العدد بالمعدود، مع تكرار النشاط التعلمي حتى يتم الحفظ والتخزين ● الذاكروي، وتنشيطه بالمراجعة المستمرة. ● الربط بين العدد وكتابته بالحروف وتمثيله. ● مقارنة وترتيب الأعداد. ● الترصيف Algorythme. ● مفهوم الانتماء. ● التفييء – الترتيب – السلسلة – المقارنة. ● تعرف وتسمية الأشكال الهندسية عبر التخطيط والتلوين بالرسم على أشكال هندسية منقطة مع ذكر إسم الشكل الهندسي. ● استعمال الأشكال الهندسية في أنشطة متنوعة كالتلوين والتقطيع والتلصيق. ● تعرف وتسمية الألوان. ● استعمال الألوان في أنشطة مختلفة مثل تلوين حيوانات مرسومة وفق أشكال هندسية: كلب، حصان، فراشة، سمكة... ● تدريب الطفل على التموقع في المكان (فوق، تحت، داخل). ● تدريب الطفل التموقع في الزمان (قبل، بعد).

		● تعرف وتمييز الأحجام. ● تعرف وتمييز الأطوال. ● التعبير عن الكميات ومقارنتها. ● المقارنة بين الكتل والأطوال والأحجام.
النشاط العلمي	**بيولوجيا** **فيزياء**	❖ **يقترح أن تقدم هذه الأنشطة مباشرة أو من خلال الحاسوب، وذلك باستهداف تمكين الطفل من وعي وإدراك مكونات جسده، ووظائف أعضائه وحواسه ، والتمكن من تعرف مكونات غذائه وشروط سلامته وصحته من خلال النظافة، وبالتالي تمكين الطفل من الانفتاح على الظواهر الطبيعية وغيرها، ولهذا يمكن أن تستهدف وضعيات التعلم في حصص النشاط العلمي ما يلي:** ● تعرف وتسمية أعضاء الجسم (استعمال الصور). ● تعرف وتسمية الحواس (استعمال الصور). ● تعرف وظائف الحواس والأعضاء المرتبطة بها. ● توظيف ما تعلمه حول الحواس في حياته اليومية. ● تعرف أنواع الأصوات والروائح والطعوم والملابس. ● أن يتعلم الحفاظ على حواسه. ● تعرف مكونات الغذاء ومبادئ التغذية السليمة والنظافة. ● تعرف مفهوم التنفس ووظائف حاسة الشم. ● تعرف حالات المادة. ● تعرف المواد التي تدخل في تركيب الأشياء (حديد خشب، ، ، ،). ● تعرف فصول السنة. ● تعرف تعاقب الليل والنهار– أيام الأسبوع. ● تعرف أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان.
التربية الإسلامية	**القرآن الكريم** **العقائد والعبادات** **الآداب والقيم الإسلامية**	❖ **يستحسن أن تقدم أنشطة التربية الإسلامية للطفل ذي إعاقة سمعية بشكل مخفف وأن تعتمد تقنيات الحاسوب والوسائل المعلوماتية بالتركيز على المضامين البسيطة من باب التعرف والاستئناس ويمكن أن تقدم على الشكل التالي:** ● التعرف على القرآن. ● تعرف الطفل على بعض الأساسيات الدينية مثل: – الله رب العالمين . – محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم. – الإسلام ديننا. – القرآن الكريم كتابنا. ● تعرف بعض مبادئ الوضوء والصلاة عمليا. ● تعرف آداب الأكل والشرب. ● احترام الغير (الأقران والكبار، ، ،). ● إلقاء التحية والرد عليها. ● طاعة الوالدين. ● الشكر والرد على الشكر. ● عدم إيذاء الآخر.

التربية الفنية	فنون تشكيلية مسرح	❖ **يقترح أن تكون أنشطة التربية الفنية بمثابة مجال لانفتاح إمكانات الطفل ذي إعاقة سمعية بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية المعلوماتية وبالتركيز على استهداف المستويات السلوكية والوجدانية والمعرفية عبر الرسم والتلوين، وعبر الموسيقى والإنشاد، والمسرح، لهذا يمكن اقتراح الأنشطة التالية:** ● الرسم والتلوين باستعمال إطارات محددة. ● نقل نموذج تشكيلي من كتاب أو من السبورة (المحاكاة). ● تلوين أشكال هندسية مطابقة لنماذج الواقع: أبواب، نوافذ، كرات، سيارات، حيوانات... ● استعمال النقط والخطوط ورسم الأشكال المعبرة عن مكونات المحيط. ● التقطيع والإلصاق والتشكيل بحسب مكونات المحيط. ● استعمال الصباغة والعجين في الرسم والتشكيل. ● استعمال برامج الحسوب من أجل التعابير الفنية. ● مشاركة الأقران في مسرحيات قصيرة. ● المشاركة الفردية والجماعية. ● التواصل والتفاعل من خلال لعب أدوار مسرحية.
التربية البدنية	الحركات الجسدية البسيطة الألعاب الفردية البسيطة الألعاب الجماعية المهدفة	❖ **تمكن أنشطة التربية البدنية الطفل ذي إعاقة سمعية من إدراك مكوناته الجسدية ووظائف الأعضاء وتطوير الجانبية، وتطوير التموقع في الفضاء، وتوجيه الحركات السلوكية الوظيفية في مجال مرافق البيت والمدرسة، والتمكن من أداء المهام الإرادية أو حسب التعليمات، وهنا يجب التركيز على الانطلاق من قدرات وإمكانات الطفل ونقاط قوته ودرجة إعاقته.** ● محاكاة الحركات البسيطة (حركات الأيدي، الأرجل، الرأس...) بشكل سليم باستعمال النموذج والصور. ● محاكاة سلسلة من الحركات مع استعمال الأدوات المناسبة (كرة، سلة، بساط...). ● رمي الكرة نحو هدف معين، أو تبادلها مع الأصدقاء. ● حركات تتطلب مجهودا عضليا (القرفصاء، القفز، الشقلبة...). ● تمرير الكرة واستقبالها. ● المشاركة في سباق مع الأقران. ● محاكاة الأقران في اللعب. ● احترام دوره في اللعب. ● تعرف قوانين اللعبة واحترامها. ● القيام بحركات عامة في وضعية الوقوف والجلوس على البساط. ● القيام بحركات باستعمال أدوات خاصة بالتربية الحسحركية. ● القيام بحركات دقيقة (الأيدي والأصابع). ● المشاركة في ألعاب مركبة فردية أو جماعية.

مضامين وأنشطة التعلمات الداعمة:

إن الطفل في وضعية إعاقة سمعية في حاجة ماسة إلى مجموعة من الأنشطة الداعمة على مستوى البعد المتعلق بإعاقته، وذلك من أجل التمكن من تحقيق الأهداف المتعلقة بكل نشاط تعلمي على حدة، كما أنه بحاجة إلى تدخلات طبية وشبه طبية على مستوى جهازه السمعي، وجهازه الصوتي مع الطبيب الأخصائي، ومع مقوم النطق بما يمكن الطفل من تطوير إمكاناته النروفيزيولوجية للإلتقاط السمعي واستعمال الآلة الداعمة للسمع والتكيف معها، وتطوير إمكانات البقايا السمعية وما يرتبط بها من ذاكرة صوتية، كما أنه بحاجة إلى الترويض الطبي المتعلق بالنطق بالأصوات والحروف والكلمات على مستوى تدريجي وبحسب إمكاناته.

ويمكن أن نقترح بعض نماذج التعلمات الداعمة من خلال الجدول التالي:

الجدول الرابع: مضامين التعلمات الداعمة

المجالات التعلمية	التعلمات الداعمة
اللغة والتواصل	• تنشيط عمليات التنفس المرتبطة بإنتاج الأصوات؛ • تنشيط عمليات النطق في علاقتها بالجهاز الصوتي، والتدريب المستمر عليها؛
الرياضيات والنشاط العلمي	• استعمال الآليات الفموية الوجهية لمساعدة الطفل على النطق السلس للحروف والتدليك الوجهي واعتماد التعبيرات الميمية الوجهية؛ • التدليك الوجهي واعتماد التعبيرات الميمية الوجهية؛
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	• تدريب الطفل على استعمال الآلة السمعية واستكشاف الأصوات وتعرفها؛ • تدريب الطفل على الاستجابة للصوت بحسب طبيعته وذبذباته؛ • تدريب الطفل على التفاعل بالأصوات والاستجابة التعبيرية معها؛ • اعتماد تقويم النطق وإنتاج الأصوات بشكل مناسب إلى صحيح؛ • استعمال العجين والكرات المطاطية وأدوات مكيفة لتدريب الأصابع وتعلم إنتاج الإشارات بحسب السياق والوظيفة التواصلية أو التعبيرية. تدريب الطفل على الاستعمال الوظيفي للغة الإشارات وذلك عبر حركيات الأصابع والتدريب عليها بحسب أهداف وصيغ كل إشارة؛ • استعمال وسائل مكيفة والتقنيات الحديثة المناسبة لنوعية الإعاقة ودرجتها؛ • تحديد النشاط المناسب لدرجة الإعاقة؛ • تنويع الأنشطة بين الفردية والجماعية؛ • . . . .

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

مقدمة:

إن إجراءات تنزيل مضامين وأنشطة التعلم ضمن المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذي إعاقة سمعية لابد أن تعتمد على المحددات التالية:

- ❖ محدد الانطلاق من نتائج التشخيص الطبي، والتقويم التشخيصي الأولي لاكتسابات الطفل السابقة، والتي سوف تمكن المدرس (ة) من ضبط حاجيات الطفل وترجمتها إلى أهداف تعلمية؛
- ❖ محدد البرمجة المتكيفة مع درجة الإعاقة السمعية، وأنواع الاضطرابات التعبيرية والتواصلية، ومستويات العجز المؤثرة على قدرات الطفل وإمكاناته في التعلم والاكتساب، مما يفرض : البرمجة المضامينية للأنشطة بشكل يتناسب مع هذه المؤثرات السلبية التي تفرض إيقاعات خاصة خلال التعلم، وتفرض زمن البرمجة المقترح في المشروع، وتفرض كذلك الاشتغال على عملية تكييف وملائمة الأنشطة التعلمية على مستوى النوع والكم؛
- ❖ محدد البرمجة اليومية والأسبوعية لأنواع الأنشطة التعلمية والاكتسابية، وذلك على المستوى التنظيمي، ونوع الأنشطة من حيث الموضوع وعدد الحصص، ومراحل كل نشاط/حصة، والحجم الكلي لأنشطة اليوم، مع الانتباه إلى أن أطفال الإعاقة السمعية غالبا ما يتكيفون مع الزمن المدرسي العادي لباقي الأطفال؛
- ❖ محدد البناء الارتقائي للتعلمات المقترحة في المشروع البيداغوجي الفردي من البسيط إلى المركب، وهذا التدرج ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الصعوبات ونقاط الضعف عند الطفل ذي إعاقة سمعية؛
- ❖ محدد الاعتماد على احترام المراوحة التكاملية بين أنشطة التعلمات الأساس وأنشطة التعلمات الداعمة، التي تمنح الطفل إمكانية التقليص من مستويات العجز المرتبطة بالسمع أو القدرة على النطق، أو الربط بين لغة الإشارات وةمستويات التعبير والقراءة وإنجاز التعليمات والأنشطة، بما سؤهله لاستكمال تحقق الأهداف التعلمية؛
- ❖ محدد اعتماد بيداغوجيا التقويم التكويني وذلك للوقوف على طبيعة التعثرات التي قد تواجه الطفل مع اقتراح نوعيات التدخل البيداغوجي من أجل الدعم الفوري والمعالجة الناجعة.

إن الترجمة الموضوعية للعمليات التربوية (البيداغوجية والديداكتيكية) لأنشطة المشروع البيداغوجي الفردي لا بد أن تراهن على المبادئ والمرتكزات السابقة، ولتقديم صيغ أجرأتها نقترح الجدول التالي:

الجدول الخامس: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

المقاربات البيداغوجية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	- لابد من التأكيد على أن هناك فرق فردية بين الأطفال ذوي إعاقة سمعية، ومن تم لابد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ - لابد من التفريق بين الأطفال ضمن هذه الإعاقة عند اقتراح الأنشطة أو صياغة التعليمات بلغة الإشارات، ولو تم اعتماد تعليمة واحدة لمجموعة من الأطفال حول نشاط محدد؛ - لابد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل الأطفال ذوي إعاقة سمعية؛ - لابد من احترام البعد الفارقي في إيقاعات وزمن التعلم الأطفال ذوي إعاقة سمعية وزمن إنجاز الأنشطة خاصة حديث العهد بالمدرسة والفصل الدراسية. - لابد من أن يعتمد المدرس(ة) على التدخل البيداغوجي الفارقي المفردن بحسب خصوصيات كل طفل ضمن هذه الإعاقة على المستوى السيكومعرفي والسيكووجداني والقدرات التعلمية لديه.
	بيداغوجيا اللعب	- لابد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية مهمة لإنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي إعاقة سمعية؛ - لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، - لابد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم والبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ - لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط التعلمي. - لا يجب أن تكون الألعاب التعلمية المقترحة على أطفال الإعاقة السمعية مرهقة أو مركبة ومعقدة من حيث نوع التعليمات التي تتطلب جهدا لكي يتمكن الطفل من فهم التعليمة واستيعابها بلغة الأشارات، وإنجاز المطلوب؛ - يستحسن اقتراح الألعاب المبرمجة ضمن برانم تتضمن ألعاب تعلمية منسجمة مع أهداف ومضامين التعلمات المستهدفة.
	بيداغوجيا الوساطة	- تساعد بيداغوجيا الوساطة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في تقريبهم من أهداف النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ - الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ - الوساطة هي تيسير وتدخل بتقديم الوسائل والمعينات والتوجيهات والتحفيز المناسب لإنجاح التعلم.

	بيداغوجيا التقويم التكويني	- هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل ذي إعاقة سمعية من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ - كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة والدعم السيكولوجي المحفز وذلك باستهداف نقاط القوة عند الطفل؛
	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	- إن الطفل ذو إعاقة سمعية يحتاج إلى تقوية الذاكرة الصوتية، أو الذاكرة المتعلقة بالإشارات وروابطها الدلالية المؤثرة في عملية التعلم، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛ - كل صعوبة أو تعثر، تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك بتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

الجدول السادس: المقاربات الديداكتيكية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	• استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ • ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ • ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ • ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية . . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ • لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ • لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ • لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل؛ • توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ • الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ • تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل وتدريبه على الانفتاح اتجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ • تفريد التدخلات الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ • اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

سادسا : إجراءات التقويم التربوي من أجل الدمج

مقدمة:

لقد رأينا أن التقويم يعتبر آلية مركزية في سيرورات بناء وتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI، وعلى هذا الأساس لا يمكن تصور مشروع بيداغوجي فردي بدون مقاربة متكيفة ومتلائمة لآليات وأدوات التقويم مع خصوصية وطبيعة الإعاقة المعنية، وهذا يستهدف كل أنواع التقويم التي يمكن اعتمادها داخل المشروع البيداغوجي الفردي للتلميذ.

ويمكن أن نتكلم في هذا الإطار على ثلاثة مداخل لتكييف وملائمة المقاربة التقويمية الممكن اعتمادها داخل الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة السمعية وما يستتبعها من شروط التنزيل المرتبطة بالمشروع البيداغوجي الفردي.

- المدخل الأول يقتضي بناء أدوات / شبكات التقويم التشخيصي بما يتناسب وطبيعة الإعاقة السمعية، وبالتالي فإن هذه الأدوات يجب أن تستهدف تشخيص إمكانات الطفل على مستوى النشاط التعلمي بحسب طبيعة المادة (إمكانية نطق الأصوات بكاملها / اضطرابات الجهاز الصوتي وتأثيرها على التعبير والقراءة والتواصل)، وكذلك (الاضطرابات النوروفيزيولوجية ودرجة تأثيرها على السلوكات التعبيرية المتعلقة بالتعلم: نشاط التعبير بلغة الإشارات، نشاط الكتابة، وكذلك مستويات الإدراك ومعالجة المعلومات والتخزين الذاكروي، المتعلقة بمجمل التعلمات). إن التقويم التشخيصي يجب أن يكيف أدواته من أجل ضبط نقاط القوة ونقاط الضعف على هذه المستويات من جهة، وتقدير ناتج الاكتسابات السابقة من جهة أخرى؛
- المدخل الثاني ويتعلق بآليات استخدام وتوظيف التقويم التكويني خلال مسارات الأنشطة التعلمية للطفل ذي إعاقة سمعية، بحسب المقاربات السيكوبيداغوجية المعتمدة وأنواع المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تعترض الطفل خلال هذه المسارات ؛
- المدخل الثالث ويرتبط بإجراءات التقويم النهائي المتعلقة بالمراقبة المستمرة من جهة، وإجراءات التقويم الإجمالي المؤدية إلى إنتاج قرار التأهيل أو عدم التأهيل من جهة أخرى. ويمكن أن نقدم بعض الضوابط المتعلقة بتنزيل إجراءات التقويم من خلال الجدول التالي:

الجدول السابع: إجراءات تنزيل آليات التقويم من خلال المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه		الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي		- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛ - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛ - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛ - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات. .)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية. . . .)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.
2. التقويم التكويني		- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط : ● أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛ ● التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛ ● تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛ ● تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب. ● تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.
3. التقويم النهائي	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. ● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، . . .
	نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي، . . . وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. ● اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات الممكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/مهام/انجازات يقوم بها الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة البصرية

تقديم:

عند التكفل التربوي بالأطفال في وضعية إعاقة بصرية لا ينبغي الاعتقاد بأن تخطيط دروس متكيفة تتضمن معارف مؤهلة للتمدرس في أقسام عادية أمر كاف، بل إن طبيعة هذه الإعاقة تستلزم الانتباه إلى الأبعاد الطبية والسيكولوجية أيضا، إضافة إلى المقاربات لبيداغوجية – الديداكتيكية التي ينبغي الاشتغال عليها من أجل تكييفها وملاءمتها مع طبيعة النشاط التعلمي والاكتسابي عند هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.

لذلك إن تكييف المنهاج التعليمي وفق طبيعة هذه الإعاقة لا يعني فقط الاشتغال على مضامين ومواد تعلمية، بقدر ما يفرض مقاربة شاملة تأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الطفل الكفيف أو الضعيف البصر، وكذلك حدود تلك الإمكانيات التي تفرضها الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية الوجدانية، وكذا العلائقية التي تضمن لهذا الطفل دوائر وحدود التفاعلات اليومية مع الآخر ومع المحيط سواء داخل الأسرة أو في المدرسة أو في فضاءات المجتمع الواسع.

من ثم كان هذا التكييف بقدر ما هو انطلاق مما يمتلكه هذا الطفل من إمكانيات ينبغي أن تشكل مدخلا للتعلمات، فهو أيضا مراعاة لما ينجم عن عدم القدرة على توظيف حاسة البصر من مشاكل على مستوى الصور الذهنية، والإدراكات والإحساس وحرية الحركة في المكان، وأيضا مقومات إدراك الذات وتقديره لنفسه، ومشاعر الاختلاف والتوترات ومحددات العلاقة مع الآخر.

وإذا كانت كثير من الحالات في تاريخ البشرية قد أكدت ما يمكن أن يصل إليه الشخص الكفيف من كفايات، ومن إنتاجية ومن إبداع ومن قدرات ذهنية عالية، فإن إدراج الإعاقة البصرية ضمن هندسات تكييف المناهج التعليمية المدرسية، تحتمه ضرورة تأهيل هؤلاء الأطفال، كي يتفاعلوا في ما بعد بنفس الوتيرة والمسلك في مسار الارتقاء المدرسي الدامج عبر مستويات التمدرس من الابتدائي إلى الجامعي.

لهذا الاعتبار تم التوجه في هذا التكييف إلى استهداف دمج حقيقي في مسار التمدرس العادي، يبدأ من توصيف هذه الإعاقة، وتبيان طبيعتها وفئاتها، وتحديد بعض إمكانيات المتعايشين معها، وكذا بعض المثبطات التي تعوق أحيانا المسار النمائي العادي لهم، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند وضع منهاج تعليمي متكيف ودامج لهم.

وفي هذه السيرورة المنهاجية، تم استحضار أربعة مبادئ أساسية:

– النظر إلى إمكانيات الطفل المتعايش مع إعاقة بصرية قبل النظر إلى صعوباته،

– الاقتناع بأنه يمكن تجاوز كثير من صعوبات الإعاقة البصرية فقط بتكييف تقنيات الاشتغال وأدواته،

حق الطفل الكفيف أو ضعيف البصر في أن يمتلك نفس الكفايات التي يتلقاها الطفل المبصر.

أهمية الانتباه إلى الكفايات النفسية–الاجتماعية أيضا في االتهييء للتعامل مع الكفايات الأساس عند تخطيط وتدبير عمليات التعلم والاكتساب عبر المشروع البيداغوجي الفردي لهؤلاء الأطفال خاصة: (الثقة في النفس وتقدير الذات، الاستقلالية، العلاقات الاجتماعية والتواصل، ...) التي يجب أن يوليها المدرس(ة) أهمية بالغة بالنظر إلى تأثيرها القوي على هؤلاء الأطفال ذوي إعاقة بصرية وعلى كل مسارات تمدرسهم.

أولا: تعريف وتوصيف الإعاقة البصرية

ليس هناك تعريف واحد للإعاقة البصرية بحكم تعدد المعايير من جهة، وبحكم تنوع وضعيات هذه الإعاقة ودرجاتها من جهة أخرى، لذلك يتم اعتماد توصيفها في كثير من الأحيان على درجة الإبصار وعلى شساعة مجاله.

يعرف البعض الإعاقة البصرية بأنها اضطرابات مرتبطة بالوظيفة البصرية، تستمر بالرغم من تلقي العلاجات الطبية والجراحية والدوائية.[1]

وتحدد الإعاقة البصرية، من منظور طبي، في الغالب بناء على معيارين يرتبطان بقياس أكثر العينين قدرة على الإبصار بعد عملية التصحيح، وهما:

- قياس الحدة البصرية، أي قدرة العين على تحديد جزئيات الشيء المبصَر.
- حالة المجال البصري (المساحة التي يمكن للعين غير المتحركة أن تبصرها).

تحدد المنظمة العالمية للصحة أن هناك خمس فئات من الإعاقة البصرية وهي:

- **الفئة الأولى:** الإعاقة البصرية المتوسطة وتسمح بممارسة الأنشطة بطريقة شبه عادية بمساعدة بسيطة (كالنظارات، مكبر إلخ)؛
- **الفئة الثانية:** الإعاقة البصرية الحادة: الاعتماد في الإبصار على دعائم خاصة، مما يسمح بالقيام بالأنشطة لكن مع بطء في الإنجاز ينجم عنه إرهاق؛
- **الفئة الثالثة:** الإعاقة البصرية العميقة، وهي إعاقة تجعل محاولة الإبصار تعيق نشاطا عاديا وإن تم الاعتماد على دعائم تقنية؛
- **الفئة الرابعة:** العمى شبه المطلق ويتم ضمنها الاستعانة أيضا بحواس أخرى؛
- **الفئة الخامسة:** العمى المطلق ويكون فيها غياب مطلق لإدراك الضوء، ومن ثم يتم الاعتماد كلية على الحواس الأخرى.

يمكن تصنيف هذه الفئات إلى فئتين عريضتين من الإعاقة البصرية وهما:

- ضعف الإبصار atteinte d'amblyopie (الفئتان الأوليان المشار إليهما أعلاه)، ويمكن الحديث عنه عندما تبلغ حدة الإبصار في أحسن العينين بعد التصحيح ما بين 4/ 10 و1/ 10 درجة.
- العمى atteinte de cécité (الفئات الثلاثة الأخيرة) وتحدث حين يكون الإبصار المجهري المصحح مساويا أوأقل من 1/ 20 .

1- https://informations.handicap.fr/art-handicap-sensoriel-68-6023.php ; consulté le 15 novembre 2O15

وتؤكد بعض الدراسات أن 14 في المائة فقط من الإعاقات البصرية تنتمي إلى خانة العمى، في حين تبقى باقي الحالات هي حالات ضعف الإبصار.[2]

أما في ما يتعلق بسن الإصابة بالعمى، فقد توافق العديد من الدارسين على أنه يمكن الحديث عن ثلاث فئات، وهي :

- **المكفوفون بالولادة:** (الذين لم يبصروا أبدا)؛
- **المكفوفون المبكرون::** (الذين فقدوا إدراكهم البصري قبل سن الثالثة من عمرهم)؛
- **المكفوفون المتأخرون:** [3] (الذين فقدوا إدراكهم البصري بعد سن الثالثة).

وإذا كان التعريف الطبي يركز أساسا على الخلل الفيسيولوجيdéficience visuelle الذي يصيب العين وما يرتبط بها وبوظيفتها، فإن التعريف السيكوتربوي، يركز على الإعاقة الناجمة عن ذلك الخلل (handicap visuel)، ويعتبرها نتيجة لخلل القدرة على الإبصار يترتب عنها اضطراب في التعامل مع معطيات الواقع، حيث تتقلص قدرات الفرد على الاستجابة لمتطلبات الحياة الفيزيقية وأحيانا الاجتماعية والمعرفية الإدراكية، كما يمكن أن تترتب عن ذلك بعض الخصائص النفسية والانفعالية. وينحو الشخص الكفيف أو ضعيف البصر إلى تعويض حاسة البصر بحواس أخرى يحاول من خلالها بناء إدراكاته وتمثلاته للأشياء وللوقائع.

إن الأطفال في وضعية إعاقة بصرية غالبا ما يتميزون بما يلي:

- وجود بصر مضبب يعيق التعرف على التباينات وإدراك إحداثيات الأبعاد الفضائية والتضاريس والمسافات؛
- العجز عن إدراك تفاصيل الأشياء والأشخاص والكائنات، ومكونات الفضاء وأنواع الحركة؛
- صعوبات في التنقل راجعة إلى اختلال وظيفة الإدراك البصري؛
- إبصار مركزي واضح ولكن متدهور حول المحيط، مما يسمح أحيانا بإمكانات ضعيفة في قراءة الرموز والحروف والأعداد وأشكال الكتابة، مما يفرز معه وجود مشاكل في التعاطي مع المعطيات الموضوعية للتعلم، ناهيك عن مشاكل التحكم في إحداثيات المكان سواء داخل المنزل أو في الفصل الدراسي مثل إدراك درج سلم مثلا أو عتبة الدخول إلى القسم؛
- صعوبات في تحمل النور الحاد؛
- اضطراب في انعكاس التركيز (الرأرأة أو تذبذب المقلتين السريع وغير الإرادي nystagmus)؛
- صعوبة إدراك الألوان؛

2- Clermont université, CUH : Document à destination des personnels de l'enseignement supérieur. avril 2014.
3- David Dulin et Daniel Martins : Expérience tactile et capacités d'imagerie mentale des aveugles congénitaux ; In Bulletin de psychologie 2006/2 (Numéro 482), P.161.

- الاعتماد أكثر على حاستي السمع واللمس.

ويمكن القول إن الطفل في وضعية إعاقة بصرية يمكن أن يتأثر على مستوى أربع مجالات وظيفية، تؤثر بدورها على بنيته النفسية وعلى قدراته على التوافق الدراسي. وهي:

- التوجه في المكان والتنقل والتواصل؛
- ممارسة أنشطة الحياة اليومية في شكلها التلقائي؛
- القدرة على القيام بمختلف الأنشطة التي تستلزم البصر.
- التفاعل الحر والتلقائي مع مكونات المحيط الاجتماعي المفتوح سواء في الحياة المدرسية أو في الشارع.

غير أن درجة هذا التأثر تتحدد بحسب طبيعة وحدة اضطراب البصر، ومرحلة الإصابة ومدى وجود إعاقات أخرى إضافية، كما تتحدد بما يوفره المجال الاجتماعي من ولوجيات، وإمكانات تفاعلية مفتوحة تتجاوز على المستوى المؤسساتي والاجتماعي خاصة منه التعليمي مختلف أشكال التمييز السالب، وبالتالي توفير مختلف الإمكانات اللوجستية الدامجة من أجهزة وأدوات ديداكتيكية وتقنيات تربوية.

وفي كل الأحوال لا ينبغي لهذه الصعوبات أن تحجب ما يمتلك الشخص في وضعية إعاقة بصرية، من إمكانيات ينبغي الانطلاق منها واستثمارها في عملية التعلم. من هذه الإمكانيات، يمكن ذكر ما يلي:

- يتميز الطفل ذي إعاقة بصرية بإمكانات فيزيولوجية وجسدية وقدرات حركية عادية ما لم يكن مصابا بإعاقة أخرى، إلا أنه بالنظر إلى إعاقته البصرية، وعدم التفاعل الجسدي معه عبر تداريب رياضية مكيفة، فإن هذا الطفل يبقى سلوكه الحركي يتميز بالاضطراب وعدم التهديف، والمبادرة بالمحاولة والخطأ، أو السلوك المرتبك في المكان أو مع الأشياء الموضوعية؛
- يتجه الطفل ذي إعاقة بصرية إلى استعمال الأطراف في التنقل والحركة والتموقع ؛
- يميل إلى استخدام باقي الحواس وبتركيز أكثر توظيف حواس السمع والشم واللمس لاستكشاف العالم والمحيط؛
- يتميز بالقدرة على تنمية تلك الحواس وتطويرها حسب قدرة الكفيف؛
- يلاحظ لديه الاستشعار القوي للحرارة والبرودة؛

- يتميز الطفل ذي إعاقة بصرية بإمكانات فيزيولوجية وجسدية وقدرات حركية عادية ما لم يكن مصابا بإعاقة أخرى، إلا أنه بالنظر إلى إعاقته البصرية، وعدم التفاعل الجسدي معه عبر تداريب رياضية مكيفة، فإن هذا الطفل يبقى سلوكه الحركي يتميز بالاضطراب وعدم التهديف، والمبادرة بالمحاولة والخطأ، أو السلوك المرتبك في المكان أو مع الأشياء الموضوعية؛
- يتجه الطفل ذي إعاقة بصرية إلى استعمال الأطراف في التنقل والحركة والتموقع ؛

- يميل إلى استخدام باقي الحواس وبتركيز أكثر توظيف حواس السمع والشم واللمس لاستكشاف العالم والمحيط؛
- يتميز بالقدرة على تنمية تلك الحواس وتطويرها حسب قدرة الكفيف؛
- يلاحظ لديه الاستشعار القوي للحرارة والبرودة؛
- أغلب الأطفال ذوي إعاقة بصرية ليست لهم مشاكل على مستوى وظائف العقل وسيرورات الاشتغال الذهني، فهم في الغالب يتمتعون بمستويات ذكاء تفوق المتوسط أحيانا، وهم قادرون على إنجاز مختلف العمليات الذهنية المركبة لغويا أو بالكتابة بطريقة برايل، كما أنهم قد يتميزون بقدرات استثنائية في بعض مجالات العلوم مثل الرياضيات والفيزياء أو في الدراسات اللغوية؛
- الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يتميزون بتفوق بارز لبعض المهارات الذهنية (قوة الذاكرة؛ قوة الحفظ؛ قوة الاستذكار)؛
- غالبا ما يتجه الطفل إلى التحليل وتعرف المواضيع والمعطيات والأشياء ومكونات الفضاء، وبعض ظواهر التعلم باعتماد اللمس والسمع والكلام؛
- يتميز بناء الصور الذهنية عند الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالاعتماد على الصوت واللمس؛
- يتجه المعاق بصريا إلى التعامل مع الواقع انطلاقا من قربه من هذا الواقع واشتغاله الحسي عليه، ولهذا فأغلب استكشافاته للواقع غالبا ما تتم بالاحتكاك الجسدي والإلتقاط السمعي، أو تقريب المعطى المادي الموضوعي من خلال معطيات كبيرة واضحة أو مجسمات أو نماذج قريبة من إمكاناته البصرية (خاصة لدى ضعاف البصر).

ثانيا: حاجيات التعلم والاكتساب

انطلاقا من الحاجيات التي تم تحديدها لدى الطفل في وضعية إعاقة بصرية يمكن أن نسجل أن هذه الفئة من الإعاقات يمكنها كذلك أن تستفيد من نفس منطق مرجعية الكفايات الموجهة لجميع أطفال أقسام التربية الدامجة، كما أن القدرات الممكن اقتراحها في هذا الإطار لا تحتاج إلى صيغة دقيقة للتكييف والملاءمة على مستوى مختلف المواد الدراسية، وفي هذا الإطار يمكن اقتراح الجدول التالي:

إن اختيار المضامين التعلمية ضمن كل مجال من المجالات الأساسية والفرعية تحتمه طبيعة الكفايات التي تم تحديدها من جهة وهاجس التكييف وفق إمكانيات الإعاقة والصعوبات التي يمكن أن تفرزها.

بناء على هذين المعطيين، يمكن اقتراح المضامين الآتية:

الجدول الأول: حاجيات التعلمات الأساس والداعمة

المجال	الحاجات المرتبطة بالتعلمات الأساس	الحاجات المرتبطة بالتعلمات الداعمة
الاكتساب اللغوي والتواصل	الحاجة إلى أن: - يتعلم ويقرأ ويكتب بطريقة برايل؛ - يعبر شفويا؛ - يتعلم مختلف التعلمات الأساس في اللغة، الرياضيات والعلوم وباقي المواد. - يتعلم تكنولوجيا الوصول	الحاجة إلى أن: - ينمي ملكة السمع والاستماع؛ - ينمي حاسة اللمس؛ - يثق في نفسه؛ - يشعر بالاستقلالية؛ - الحركية الدقيقة والوظيفية اليدوية
العلوم والرياضيات	الحاجة إلى أن: - يقوم بالعمليات الأساسية؛ - يعرف الأعداد ويقرأها كتابة أرقاما وحروفا ويرتبها ويمثلها؛ - يتعرف ويضبط الأشكال الهندسية عبر اللمس؛ - يتعرف ويقيس الأطوال والكتل والأحجام. - تعرف واستكشاف الظواهر الطبيعية والفيزيائية عبر الحكي والسمع واللمس والشم، من خلال الوسائل التعليمية المناسبة.	الحاجة إلى أن: - يطور مهارة اللمس في استعمال أدوات القياس؛ - الحاجة إلى أن يشكل صورا ذهنية اعتمادا على اللمس والسمع - التموقع في المكان (التوجه، البنينة) - إدراك وضعية الأطراف la proprioception
أنشطة التفتح والتربية الفنية والدينية	الحاجة إلى أن: - يشارك في أعمال مسرحية وان يعبر بصوته وجسده؛ - ينخرط في أنشطة موسيقية ويتذوق الأنغام والكلمات؛	الحاجة إلى أن: – ينمي قدراته الحركية والسمعية والشفهية ويعبر بجسده؛ – يوظف الملموس والمسموع للوصول إلى المجرد؛ – يشكل ويجسم – الإحساس العضلي – الثقة في النفس والاستقلالية.
التربية البدنية	- الحاجة إلى تقوية عضلاته - الحاجة إلى اكتساب روح الفريق والعمل مع الجماعة.	- الحاجة إلى تقوية التآزر الحركي والتآزر الحسي الحركي - الحاجة إلى الإحساس بالحركة والتوازن vestibulaire

إن هذه الحاجات، كما تمت الإشارة إلى ذلك أعلاه، تشكل الفارق بين ما يمتلكه الطفل في وضعية إعاقة بصرية، وبين ما يتطلبه التمدرس في أقسام عادية، لذلك فإن هذه الحاجات هو ما ينبغي الاشتغال عليه في سلك الإدماج بعد ترجمتها إلى كفايات.

ثالثا: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

انطلاقا من الحاجيات التي تم تحديدها لدى الطفل في وضعية إعاقة بصرية يمكن أن نسجل أن هذه الفئة من الإعاقات يمكنها كذلك أن تستفيد من نفس منطق مرجعية الكفايات الموجهة لجميع أطفال أقسام التربية الدامجة، كما أن القدرات الممكن اقتراحها في هذا الإطار لا تحتاج إلى صيغة دقيقة للتكييف والملاءمة على مستوى مختلف المواد الدراسية، وفي هذا الإطار يمكن اقتراح الجدول التالي:

الجدول الثاني: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ **في مجال اللغة:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك:** - **لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي** - **لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي**	**على مستوى التعبير والتواصل الشفوي:** – أن يكون قادرا على التعبير عن مشهد أو صورة محكية أو مسموعة. – أن يكون قادرا على الإجابة عن أسئلة بسيطة متعلقة بنص محكي. – أن يكون قادرا على التعرف على الأشخاص والأحداث من خلال النص المحكي والتعبير عنها. – أن يكون قادرا على التحاور والتبادل والتعبير بالأساليب المستعملة في النص المحكي. **على مستوى القراءة:** – أن يكون قادرا على القراءة باعتماد أسلوب الحكي والتسميع. – أن يكون قادرا على استعمال تقنية برايل وربطها بالحروف القرائية. – أن يكون قادرا على التمييز القرائي للحرف بلغة برايل، وأن يتعرف على الحرف معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة، – أن يكون قادرا على قراءة الحرف المستهدف : معزولا/ضمن كلمة/ضمن جملة. – أن يكون قادرا على القراءة بلغة برايل مع فهم معنى الجملة أو النص. **على مستوى التخطيط والكتابة بتقنية برايل:** – أن يكون قادرا على التنسيق الحس حركي بين اللمس والنقر وحركات اليد. – أن يكون قادرا على تشكيل الحرف/الكلمة بالنقر وفق تقنية برايل. – أن يكون قادرا على تخطيط أشكال هندسية مطابقة للحروف. – أن يكون قادرا على تخطيط حروف وكلمات وفق تقنية برايل على صفحات كبيرة. – أن يكون المتعلم قادرا على الجلوس في وضعية سليمة للكتابة. – أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في أداة الكتابة وفي تقنية برايل. – أن يكون المتعلم قادرا على الإدراك والتركيز الحركي عند فعل الكتابة.
❖ **في مجال الرياضيات:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية ، (ملاحظة، تعرف، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ:**	**من خلال استعمال تقنية برايل:** – أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) عدّا وتمييزا وبناء ومقارنة. – أن يكون قادرا على التعرف على الأعداد وبناء تمثلات بسيطة حولها. – أن يكون قادرا على كتابة الأرقام بشكل سليم. – أن يكون قادرا على تمثيل الأرقام موضوعيا عبر اللمس. – أن يكون قادرا على تصنيف الأشياء بالأرقام: (3 قطط/ 4 تفاحات...) عبر اللمس. – أن يكون قادرا على ترتيب الأعداد تصاعديا وتنازليا عبر اللمس.

- **أنشطة ما قبل عددية** - **أنشطة الهندسة** - **أنشطة الأعداد والحساب** - **أنشطة القياس**	– أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة والتمييز فيما بينها وفق تقنية برايل. – أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج،...). – أن يكون قادرا على التمييز بين الأحجام والأطوال في سياقات بسيطة باللمس.
❖ **في مجال التفتح العلمي:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (ملاحظة، استكشاف، تعرف ، فهم، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	**من خلال استعمال اللمس وباقي الحواس، وتقنية برايل:** – أن يكون قادرا على معرفة مكونات جسم الإنسان الخارجية ووظائفها. – أن يكون قادرا على التمييز بين وظائف الحواس الخمس (السمع، اللمس، الذوق، الشم، البصر). – أن يكون قادرا على التعرف على مكونات التغذية والصحة والنظافة. – أن يكون قادرا على التعرف على فصول السنة وأنواع اللباس. – أن يكون قادرا على التمييز بين الليل والنهار وأيام الأسبوع. – أن يكون قادرا على التعرف على بعض أنواع النباتات والحيوانات.
❖ **في مجال التربية الإسلامية والتربية على القيم:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من:** - **التعرف على بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة وترديدها** - **معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	**من خلال استعمال حاسة السمع واللمس وتقنية برايل:** – أن يكون قادرا على التعرف أن الله رب العالمين والقرآن كتاب الله ومحمد رسول الله. – أن يتعرف ويسمع ويحفظ بعض قصار السور. – أن يتعرف على الشهادتان وعلى الآذان. – أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض القيم الإسلامية في آداب الأكل والشرب والنظافة. – أن يكون المتعلم قادرا على التمكن من بعض السلوكات الدينية في التفاعل والتواصل، مثل السلام، وإلقاء التحية واحترام الغير . – أن يكون المتعلم قادرا على التحلي بسلوكات المحافظة على النظافة والبيئة. – أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة. – أن يتعرف بعض القيم الوطنية (النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).
❖ **في مجال التربية الفنية والحس حركية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من أشكال متنوعة المهارات الفنية في مجال الآناشيد، والموسيقى والآداءات الإبداعية المعبرة فنيا وجماليا: الغناء الجماعي، النشيد الفردي** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الأنشطة الفنية والتمارين الرياضية الفردية والجماعية**	– أن يكون قادرا على التعبير الفني بالنشيد والغناء. – أن يكون قادرا على التعبير الفني بالموسيقى الإيقاعية أو بالآلة. – أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية بدنية: الحركات الدقيقة أو الحركات الرياضية بالموسيقى. – أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة فنية (موسيقى، مسرح،...). – أن يكون قادرا على احترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات تفاعلية سليمة.

رابعا: مضامين التعلمات حسب المجالات والمواد الدراسية

إن اختيار المضامين التعلمية ضمن كل مجال من المجالات الأساسية والفرعية تحتمه طبيعة الكفايات التي تم تحديدها من جهة وهاجس التكييف وفق إمكانيات الإعاقة والصعوبات التي يمكن أن تفرزها.

بناء على هذين المعطيين، يمكن اقتراح المضامين الآتية:

الجدول الثالث : مضامين التعلمات الأساس

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	بعض المضامين المقترحة
مجال اللغة	التعبير والتواصل	**أولا : أنشطة التدريب على التعبير والتواصل باعتماد الحكي والتسميع والحوار:** ● تعرف الأشياء المستعملة في حياته اليومية (الأدوات الملابس...) بالتركيز على الحكي والاستماع. ● تعرف الأشخاص والأماكن والأحداث بالتركيز على النصوص التعبيرية المحكية. ● تعرف بعض الأصوات/الأحرف والكلمات المتداولة عبر النص المحكي. ● القدرة على التعبير عما يسمعه عن مشهد معين. ● تقديم الحروف وبعض الوضعيات/المشاهد مع استعمال الأساليب الجديدة، والمعجم المتداول في النص المحكي. ● تعلم الإجابة الخاصة بكل سؤال. ● التدرب على فهم وتنفيذ التعليمات.
	القراءة	**ثانيا: أنشطة التعلمات الأساس:** ● يقترح أن تكون حصص التعبير والتواصل – **باعتماد الحكي والتسميع والحوار**– مكونة من جمل بسيطة أو حوارات خفيفة مع الحد الأدنى من الكلمات المعجمية والمشاهد المتعلقة ببعض دروس التعبير والتواصل المقترحة في التعليم الابتدائي مع التركيز على التيمات التالية: – **تيمة الأسرة والبيت؛** – **تيمة المدرسة والأصدقاء؛** – **تيمة الحي ومرافقه؛** – **تيمة التغذية والأكل؛** – **تيمة الصحة والنظافة؛** – **تيمة الحيوانات والغابة.** ❖ **بالنسبة لأنشطة القراءة يقترح بعد تمكينه من تقنية برايل في القراءة: الاشتغال مع الطفل ذي إعاقة بصرية على خمسة إلى ثمانية أحرف قرائية خلال كل أسدوس بحسب قدراته في التعلم ويفترض استعمال الأدوات المعلوماتية لتفعيل النشاط القرائي وتمكين الطفل منه، وذلك بالتركيز على:** ● أنشطة التعرف على الحرف والربط بين الصورة السمعية والصورة اللمسية.

		● التثبيت في الذاكرة باستعمال المعجم الحامل للحرف مع الصورة السمعية بالنطق والربط بالمعجم أو الأسلوب. ● ربط الحروف بكلمات تتضمنها بالاستعانة بتقنية برايل (الألعاب القرائية). ● قراءة الحروف مع الحركات والمدود وفق تقنية برايل. ● قراءة كلمات من حرفين، ثلاثة أحرف. ● قراءة جمل قصيرة. ● قراءة نص قصير. ● ترتيب سلسلة من الجمل تعبر عن حدث بسيط يستعمل فيه الحرف القرائي. ● التعرف على دلالة ومعنى صورة أو مشهد أو نص قرائي من خلال تحديد الأشخاص والمكان والزمن والأحداث.
	الكتابة	❖ **تعتمد الأدوات الخاصة بتقنية برايل بشكل كبير في تعليم الطفل في وضعية إعاقة بصرية، الكتابة أو بضمان التدريب التدريجي له على الكتابة .** ❖ **بالنسبة لأنشطة الكتابة يقترح ما يلي:** ● التدريب على الجلوس بشكل يناسب وضعية الكتابة. ● التدريب على التآزر بين إدراك اللمس وحركة اليدين. ● التدريب على التآزر الحركي السمعي، والتدريب على مسك آلة الكتابة وفق تقنية برايل وكتابة الحرف بها بشكل صحيح، أو الضغط على الزر المناسب للحرف أو للكلمة إذا استعمل الحاسوب. ● الاستعانة بتمارين تقوية الأصابع (الحركية الدقيقة). ● التدريب على رسم الحرف بتقنية برايل على صفحة بيضاء حسب مختلف مواقعه في الكلمة/ أو على صفحة الحاسوب. ● القدرة على رسم الحرف مع احترام الأبعاد الهندسية للحرف. ● التدريب على كتابة الحرف داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة وفق تقنية برايل. ● التدريب على كتابة الكلمة والجملة داخل شبكة الخط على صفحة كبيرة وفق تقنية برايل.
مجال الرياضيات	**الحساب**	❖ **تعتمد تقنية برايل والأدوات المعلوماتية (الحاسوب) بشكل كبير مع الطفل في وضعية إعاقة بصرية، من أجل تعليميه الرياضيات والنشاط العلمي أو بضمان التدريب التدريجي له في التعلم بحسب الأنشطة الرياضية المقترحة.** ❖ **يتم الاشتغال على أنشطة التعلم في الرياضيات من خلال بعض الألعاب والاستعمال المكثف للوسائل التعليمية مع الطفل ذي إعاقة بصرية، ويستحسن الاعتماد المهدف للتعليمات من أجل شرح التمارين أو المسائل الرياضية، أو اعتماد الطرق المتدرجة من النماذج المادية المشخصة إلى رموز الأرقام المطابقة للأعداد؛ وذلك عبر التعلمات التالية:** ● تعرف وتمثل الأرقام من 1 إلى 90 كتابة وعدا. ● الانتقال التدريجي من الأعداد المشخصة بالأشياء إلى رمزها الرقمي: ربط العدد بالمعدود، مع تكرار النشاط التعلمي حتى يتم الحفظ والتخزين الذاكروي، وتنشيطه بالمراجعة المستمرة.

	الهندسة **القياس**	● الربط بين العدد وكتابته بالحروف وتمثيله. ● مقارنة وترتيب الأعداد. ● الترصيف Algorythme. ● مفهوم الانتماء. ● التفييء – الترتيب – السلسلة – المقارنة. ● تعرف وتسمية الأشكال الهندسية عبر التخطيط بتقنية برايل أشكال هندسية منقطة مع ذكر إسم الشكل الهندسي. ● استعمال الأشكال الهندسية في أنشطة متنوعة. ● تدريب الطفل على التموقع في المكان (فوق، تحت، داخل). ● تدريب الطفل التموقع في الزمان (قبل، بعد). ● تعرف وتمييز الأحجام. ● تعرف وتمييز الأطوال. ● التعبير عن الكميات ومقارنتها. ● المقارنة بين الكتل والأطوال والأحجام.
النشاط العلمي	**بيولوجيا** **فيزياء**	❖ **يقترح أن تقدم هذه الأنشطة مباشرة عبر تقنية برايل أو من خلال الحاسوب، وذلك باستهداف تمكين الطفل من وعي وإدراك مكونات جسده، ووظائف أعضائه وحواسه ، والتمكن من تعرف مكونات غذائه وشروط سلامته وصحته من خلال النظافة، وبالتالي تمكين الطفل من الانفتاح على الظواهر الطبيعية وغيرها، ولهذا يمكن أن تستهدف وضعيات التعلم في حصص النشاط العلمي ما يلي:** ● تعرف وتسمية أعضاء الجسم (استعمال المس). ● تعرف وتسمية الحواس (استعمال اللمس). ● تعرف وظائف الحواس والأعضاء المرتبطة بها. ● توظيف ما تعلمه حول الحواس في حياته اليومية. ● تعرف أنواع الأصوات والروائح والطعوم والملابس. ● أن يتعلم الحفاظ على حواسه. ● تعرف مكونات الغذاء ومبادئ التغذية السليمة والنظافة. ● تعرف مفهوم التنفس ووظائف حاسة الشم. ● تعرف حالات المادة. ● تعرف المواد التي تدخل في تركيب الأشياء (حديد خشب، ، ، ،). ● تعرف فصول السنة. ● تعرف تعاقب الليل والنهار– أيام الأسبوع. ● تعرف أنماط التنقل عند الإنسان والحيوان.
التربية الإسلامية	**القرآن الكريم**	❖ **يستحسن أن تقدم أنشطة التربية الإسلامية للطفل ذي إعاقة بصرية بشكل مخفف وأن تعتمد تقنيات الحاسوب والوسائل المعلوماتية بالتركيز على المضامين البسيطة من باب التعرف والاستئناس ويمكن أن تقدم على الشكل التالي:** ● التعرف على بعض سور القرآن وحفظ واستظهار قصار السور. ● تعرف الطفل على بعض الأساسيات الدينية مثل: ● الشهادتان، الآذان.

	العقائد والعبادات الآداب والقيم الإسلامية	● الله رب العالمين . ● محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم. ● الإسلام ديننا. ● القرآن الكريم كتابنا. ● تعرف بعض مبادئ الوضوء والصلاة عمليا. ● تعرف آداب الأكل والشرب. ● احترام الغير (الأقران والكبار، ، ،). ● إلقاء التحية والرد عليها. ● طاعة الوالدين. ● الشكر والرد على الشكر. ● عدم إيذاء الآخر.
التربية الفنية	**موسيقى** **مسرح**	❖ **يقترح أن تكون أنشطة التربية الفنية بمثابة مجال لانفتاح إمكانات الطفل ذي إعاقة بصرية بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية المعلوماتية وبالتركيز على استهداف المستويات السلوكية والوجدانية والمعرفية، عبر الموسيقى والإنشاد، والمسرح، لهذا يمكن اقتراح الأنشطة التالية:** ● تعرف الأناشيد وبعض المقطوعات الموسيقية ● حفظ واستظهار الأناشيد وبعض الأغاني. ● الأداء الفردي والجماعي للأناشيد والأغاني ● مشاركة الأقران في مسرحيات قصيرة. ● المشاركة الفردية والجماعية. ● التواصل والتفاعل من خلال لعب أدوار مسرحية.
التربية البدنية	**الحركات الجسدية البسيطة** **الألعاب الفردية البسيطة** **الألعاب الجماعية المهدفة**	❖ **تمكن أنشطة التربية البدنية الطفل ذي إعاقة بصرية من إدراك مكوناته الجسدية ووظائف الأعضاء وتطوير الجانبية، وتطوير التموقع في الفضاء، وتوجيه الحركات السلوكية الوظيفية في مجال مرافق البيت والمدرسة، والتمكن من أداء المهام الإرادية أو حسب التعليمات، وهنا يجب التركيز على الانطلاق من قدرات وإمكانات الطفل ونقاط قوته ودرجة إعاقته.** ● إنجاز الحركات البسيطة (حركات الأيدي، الأرجل، الرأس...) بشكل سليم باستعمال النموذج والصور بتأطير المدرس(ة). ● إنجاز سلسلة من الحركات مع استعمال الأدوات المناسبة (كرة، سلة، بساط...) بتأطير المدرس(ة). ● التدرب على حركات تتطلب مجهودا عضليا (القرفصاء، القفز، الشقلبة...). ● المشاركة في بعض الألعاب الجماعية المناسبة للإعاقة البصرية. ● التفاعل مع الأقران في الألعاب الجماعية. ● تعرف قوانين اللعبة واحترامها. ● القيام بحركات باستعمال أدوات خاصة بالتربية الحسحركية. ● القيام بحركات دقيقة (الأيدي والأصابع).

مضامين التعلمات الداعمة:

تعتبر التعلمات الداعمة مجموعة من القدرات والمهارات التي تسمح بتحقيق الكفايات الأساس. إنها بالنسبة للطفل في وضعية إعاقة بصرية اكتسابات ترتبط في الغالب بمهارات جسدية أو سيكولوجية أو نفسية– اجتماعية من دونها يصعب اكتساب المعارف ومعارف الفعل المرتبطة بمواد التدريس.

وفي كثير من الأحيان يعسر على المدرس تحقيق تلك الكفايات نظرا لطابعها التخصصي، مما يحتم تدخل الأخصائيين من سيكولوجيين ومقومي النطق ومروضين طبيين وأطباء عيون وأطباء أطفال وغيرهم.

الجدول الرابع: أنشطة التعلمات الداعمة

المجالات	المجالات الفرعية	التعلمات الداعمة
اللغة	التعبير والتواصل الشفوي	❖ يجب استهداف تدريب الطفل على التواصل وذلك عبر تعليمه تقنيات التبادل الحواري، والإنصات الجيد، وتمييز أنواع الخطاب، وضبط التعليمات البيداغوجية وصيغ تنفيذها؛
	القراءة	❖ يجب الاستهداف المركز على تدريب الطفل ذي إعاقة بصرية على تقنية برايل من أجل التحكم في مكوناتها وتملك تقنياتها في القراءة والكتابة والربط بمعطيات التعلم حسب مختلف المواد؛ ● الربط بين رمز الحرف ومنطوقه والتعبير الواصف لكتابة الحرف ● وضع المتعلمين في وضعيات تواصلية أولية مزاوجة بين السمع واللمس والنطق؛ ● تصحيح النطق (سلامة نطق الكلمات)؛
	الكتابة	● ترويض حس حركي: تدريبه على مسك المثقاب؛ ● تعويده على القراءة من اليسار إلى اليمين على خلاف الكتابة؛ ● التدريب على تثبيت الورقة في مكانها (لوحة أو بركينز)؛ ● التدريب على ربط منطوق الحرف ورمز الحرف؛ ● التدرب على تميز الحرف بواسطة السياق.
االرياضيات	الحساب	● الاشتغال على اكتشاف الأرقام والأعداد والمجموعات بأدوات ملموسة. ● اكتشاف الأشكال الهندسية بوسائل مشخصة والمقارنة بينها.
	الهندسة	● اكتشاف المقاييس والأطوال والكتل والأحكام باللمس والمعاينة الجسدية باللمس والتدرب على ذلك.
	القياس	
العلوم	البيولوجيا	● الربط بين الوسائل التعليمية المشخصة وبعض الظواهر الفيسيولوجية والفيزيائية ● اعتماد الوسائل المعلوماتية والتدرب على توظيفها
	الفيزياء	
التفتح الفني	التربية التشكيلية	● التدريب على امتلاك الثقة في الجسد عن طريق السمع . ● امتلاك الارتكازات على الأرجل. ● الإحساس بالفضاء وبالأصوات والتدرب على تمييزها ● التدرب على التنسيق والتواصل مع الجماعة
	التربية الموسيقية	
	المسرح	
التربية البدنية	تداريب بدنية	● الترويض الحس حركي لعضلات الجسد وأعضائه، وتنمية الحركية الدقيقة. ● التدرب على التوازن. ● تنمية الإحساس بالصوت
	ألعاب جماعية	● تقوية مهارات التفاعل والتبادل والعلاقات الاجتماعية .

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

تؤدي الإعاقة البصرية إلى تشويش على بعض الوظائف مما يؤدي، بدرجات متباينة حسب الحالات، إلى صعوبات في التعلم مقارنة مع الطفل المبصر. إن أغلب المشاكل التي تعترض الطفل الكفيف أو ضعيف البصر ترتبط أساسا بامتلاك المعلومة البصرية ونقل معارفه عبر الكتابة وذلك ضمن مختلف المواد التعليمية. لذلك إذا كان من الواجب أن يتعلم هذا الطفل مختلف المضامين المدرسية فإن الاشتغال الأكبر ينبغي أن يتركز في البداية على حل تلك المشكلتين.

ولما كان هناك اختلاف في تلك المشاكل بحسب حدة الإعاقة زطبيعتها وتاريخها، فإن إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي للتأهيل من أحل الدمج المدرسي ينبغي أن تتكيف مع كل ذلك وأن تأخذه بعين الاعتبار، ومن ذلك:

استهداف تعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل.

تطوير القدرات السمعية لتمييز الأشخاص والفضاء ومن أجل التواصل.

تقوية حاسة البصر بالنسبة لضعاف البصر من خلال أدوات داعمة وتقنيات متكيفة ووسائل ديداكتيكية ملاءمة.

تطوير باقي الحواس وخاصة اللمس باعتبارها نوافذ الاستقبال ومعالجة المعلومة خاصة في أنشطة الرياضيات والعلوم والتربية الفنية.

ولصياغة مشروع فردي متكيف مع حاجات الطفل الكفيف أو ضعيف البصر وإمكانياته، ينبغي للمدرس أن يسلك ما يلي:

- تشخيص الحالة بتعاون مع الفريق الطبي وشبه الطبي وبشراكة مع الأسرة، من أجل تحديد طبيعة الخلل البصري وفئته (عمى أو ضعف بصر) ودرجة الإعاقة؛
- الانطلاق من الوعي بطبيعة الكفايات المتوخاة وجعلها كإطار مرجعي لمختلف الأنشطة المبرمجة؛
- التنسيق والتعاون مع الفريق الطبي وشبه الطبي ومختلف المتدخلين من أجل صياغة مشروع هادف متكامل ومتكيف مع طبيعة ودرجة الإعاقة؛
- تحديد الوسائل والأدوات الملائمة وبالأخص كل ما يرتبط بكتابة براي والأدوات المراعية لضعف البصر؛
- توفير الظروف الملائمة داخل الفصل الدراسي (من أثاث وإنارة غير معيقة ويسر مسالك للتحرك وغيرها والتي ينبغي منذ البداية تعريف التلميذ بها والتدرب على استعمالها أو سلكها)؛
- استخدام التقنيات وطرق التنشيط الملائمة للإعاقة مع وضع الذات موقع الطفل الكفيف والتركيز على الجزئيات الصغيرة في شرح المعطيات المرتبطة بالمعرفة البصرية.

ومن أجل التنزيل الإجرائي للمكونات والمضامين والأنشطة التعلمية والاكتسابية الممكن برمجتها في

المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذي إعاقة بصرية لابد من اعتماد متكيف للمقاربات البيداغوجية والديداكتيكة بحسب طبيعة الإعاقة عند كل طفل ودرجات حدتها وخصوصيات إيقاعات التعلم عند الطفل، ويمكن الاستئناس بالجدول التالي من أجل التعرف على الإمكانات الوظيفية للتنزيل الإجرائي للمشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذي إعاقة بصرية.

الجدول الخامس: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع الفردي PPI

المقاربات البيداغوجية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	– لابد من التأكيد على أن هناك فرق فردية بين الأطفال ذوي إعاقة بصرية، ومن تم لابد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ – لابد من التفريق بين الأطفال ضمن هذه الإعاقة عند اقتراح الأنشطة أو صياغة التعليمات وذلك باعتماد خطاب بيداغوجي ينطلق من خصوصية كل طفل على حدة، وتدقيق نوع التعليمة من أجل توجيه السلوك التعلمي. – لابد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل الأطفال ذوي إعاقة بصرية؛ – لابد من احترام البعد الفارقي في إيقاعات وزمن التعلم الأطفال ذوي إعاقة بصرية وزمن إنجاز الأنشطة خاصة حديث العهد بالمدرسة والفصل الدراسي. – لابد من أن يعتمد المدرس(ة) على التدخل البيداغوجي الفارقي المفردن بحسب خصوصيات كل طفل ضمن هذه الإعاقة على المستوى السيكومعرفي والسيكووجداني والقدرات التعلمية لديه.
	بيداغوجيا اللعب	– لابد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية مهمة لإنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي إعاقة بصرية؛ – لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، – لابد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم والبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية؛ – لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط التعلمي.

المقاربات البيداغوجية		– لا يجب أن تكون الألعاب التعلمية المقترحة على أطفال الإعاقة البصرية مرهقة أو مركبة ومعقدة من حيث نوع التعليمات التي تتطلب جهدا لكي يتمكن الطفل من فهم التعليمة واستيعابها وتنفيذها بتقنية برايل أو أي صيغة أخرى، وإنجاز المطلوب؛ – يستحسن اقتراح الألعاب المبرمجة ضمن برانم تتضمن ألعاب تعلمية منسجمة مع أهداف ومضامين التعلمات المستهدفة.
	بيداغوجيا الوساطة	– تساعد بيداغوجيا الوساطة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في تقريبهم من أهداف النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ – الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ – الوساطة هي تيسير وتدخل بتقديم الوسائل والمعينات والتوجيهات والتحفيز المناسب لإنجاح التعلم.
	بيداغوجيا التقويم التكويني	– هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل ذي إعاقة بصرية من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ – كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة والدعم السيكولوجي المحفز وذلك باستهداف نقاط القوة عند الطفل؛
	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	– إن الطفل ذو إعاقة بصرية يحتاج إلى تقوية الذاكرة الصوتية، أو الذاكرة المتعلقة بالمعجم وروابطها الدلالية المؤثرة في عملية التعلم، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛ – كل صعوبة أو تعثر، تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك بتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

الجدول السادس: المقاربات الديداكتيكية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	• استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ • ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ • ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ • ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية. . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ • لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ • لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ • لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل ؛ • توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ • الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ • تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل وتدريبه على الانفتاح اتجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ • تفريد التدخلات الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ • اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

سادسا: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

تمارس الأنماط الثلاثة من التقويم طيلة إنجاز المشروع، فالتقويم التشخيصي يسمح بتحديد حاجات وإمكانيات الطفل والتقويم التكويني يمكّن من تعرف مساره التعلمي، في حين يسمح التقويم الإجمالي بالتعرف على مدى تحقق أهداف الدمج من أجل انتقال التلميذ إلى قسم عادي.

تفرض طبيعة الإعاقة البصرية مجموعة من الإجراءات التقنية والديداكتيكية لتكييف الامتحانات، إذ ينبغي الأخذ بعين الاعتبار ما تفرضه الاضطرابات البصرية من محددات إجرائية مصاحبة لعملية تقويم الطفل ذي إعاقة بصرية وهي كالتالي :

- أوراق كبرى بالنسبة لضعيف البصر (A3)؛
- أقلام غليظة؛
- أدوات متكيفة (جهاز برايل، حاسوب متضمن لبرنام قارئ للنصوص مثلا)؛
- التموقع في مكان لا توجد فيه إضاءة مشوشة؛
- قراءة التعليمة بمهل وبصوت مرتفع؛
- إعطاء الوقت الكافي للإجابة؛
- إعطاء إمكانية الاستراحة بين الفينة والأخرى لكون التلميذ الكفيف أو ضعيف البصر يتعب بسرعة أكبر من الطفل المبصر؛
- ينبغي أن يكون عدد الأسئلة قليلا؛
- الاختبارات ينبغي أن تقوم ما امتلكه المتعلم وما هي إمكانيات تطوره وليس مترتبات إعاقته وعجزه؛
- الاختبارات ينبغي ان تتكيف حسب فئة الإعاقة البصرية؛
- الاختبارات ينبغي أيضا أن تتكيف حسب أهداف المشروع البيداغوجي الفردي؛
- تكييف الاختبار لا يعني التقليل من موضوعية معاييره وإهمالها ولا التشديد فيها من دون مرونة تأخذ بعين الاعتبار من جهة أهداف الدمج ومن جهة أخرى إكراهات الإعاقة.

ويمكن أن نحدد الأبعاد الوظيفية لإجراءات التقويم ومقاربته البيداغوجية، وبعض ضوابط صيغه التنفيذية من خلال الجدول التالي:

الجدول السابع: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه		الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي		- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛ - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛ - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛ - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات. .)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية. . . .)؛ - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.
2. التقويم التكويني		- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط : v أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛ ● التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛ ● تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛ ● تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب. ● تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.
3. التقويم النهائي	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. ● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، . . .
	نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي، . . . وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. ● اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات الممكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/مهام/انجازات يقوم بها الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

الهندسة المنهاجية الفرعية لاضطرابات التعلم

تقديم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم وصعوباته إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتعليل، والمفاهيم والرموز الرياضية. وهذه الاضطرابات نابعة من داخل الفرد، قد تظهر في أي مرحلة من حياته. وهي بين الذكور أعلى منها بين الإناث. وقد تلازمها مشكلات في السلوك الاجتماعي. ويمكن تصنيفها كاضطرابات خفية.

وقد عرفها كيرك صموئيل بكونها: «مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، واللغة، والقراءة، والكتابة، والتهجية، وإجراء العمليات الحسابية الأولية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية؛ ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم نتيجة إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو إعاقات التخلف الذهني، أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الأسري»[1].

وكثيرا ما يظهر على مثل هؤلاء الأطفال عرض واحد أو أكثر مما يلي: ضعف في تركيز الانتباه، وقابلية عامة للتشتت الذهني، ونشاط مفرط، واختلالات إدراكية حركية، واضطراب في التوجه الزماني والمكاني، والاندفاعية، واضطرابات في الذاكرة أو الإدراك أو هما معا، واضطرابات في الكلام استماعا أو تعبيراً، وصعوبات في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو جميعها.

وتعتبر اضطرابات التعلم من أكثر ظواهر الإعاقات الطفلية حضورا في المدرسة المغربية، ولكن دون وعي أو إدراك مؤسساتي تربوي بمعاناة هؤلاء الأطفال ومشاكل عدم تكيفهم مع المناهج المدرسية، وعدم وعي المدرسين بصعوبات التعلم التي تعترضهم خلال الوضعيات الاكتسابية الصفية داخل الأقسام المدرسية. إن اضطرابات التعلم بمختلف أنواعها وبمستويات حضورها داخل الفصول الدراسية تعتبر من أهم أسباب الفشل الدراسي عند الأطفال الذين يعانون منها، وبالتالي يمكن تصنيفها كسبب مباشر للهدر المدرسي. إن الأطفال ذوي صعوبات أو اضطرابات التعلم إذا لم يتم تعريف إعاقاتهم وتصنيفها وتوصيفها، والوعي بها من طرف الأطر التربوية، فإن هؤلاء الأطفال الحاملين لهذه الاضطرابات سيظلون عرضة للتهميش والإقصاء والنظرة السلبية باعتبارهم غير مؤهلين لمتابعة التمدرس بنجاح، في حين أنهم يتمتعون بكامل القدرات العقلية والمعرفية التي تمكنهم من الارتقاء في مستويات التعليم المدرسي.

1 - المركز الوطني لصعوبات التعلم ، البطاينة وآخرون، 2007، ص 218

أولا: التعريف والتوصيف

1 . تعريفات المتخصصين:

لقد تم الربط منذ أربعينيات القرن الماضي بين الخلل الدماغي الوظيفي البسيط، وبين اضطرابات التعلم (شتراوس، ليتنين 1947)، وحاول هؤلاء العلماء الوقوف عند الأعراض الطبية لهذا النوع من الإعاقة مثل اضطرابات الإدراك الحركي، والعجز في التنسيق العام، والعجز في الانتباه والدافعية، والعجز في الذاكرة والتفكير، بالإضافة إلى اضطرابات في السمع والنطق وغيرها، إلا أن هذه التعريفات أصبحت مثارا لانتقادات علمية، أكدتها دراسات أوضحت أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم ليست لديهم أية قصورات على مستوى العمليات الذهنية، لأنهم في غالبيتهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط كما أنهم ليسوا ممن يعانون من إعاقات حسية سمعية أو بصرية.

ويعرف كيرك 1962 اضطرابات التعلم بأنها صعوبات ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والحساب، وتكون ناتجة عن إضطرابات محتملة في وظيفة الدماغ و/أو اضطرابات انفعالية سلوكية، ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو اقتصادية أو بيئية.

وتعرف اللجنة العلمية الأمريكية أن صعوبات التعلم تظهر لدى الأطفال عندما يظهرون عجزا في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، والتي تدخل في فهم أو في استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات التفكير والاستماع والكلام وكذلك في القراءة والكتابة والتهجئة أو في العمليات الحسابية، وتشتمل على الحالات التي يتم تحويلها ضمن إطار الإعاقات الإدراكية أو الإصابات المخية... وهي منفصلة عن مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

وفي تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية لعام 1977 نجد: أن الأطفال ذوي صعوبة التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية... إلخ.

إن هذه التعريفات الطبية قد تم إخصابها بالدراسات السيكولوجية والسيكوبيداغوجية حيث تم تطوير هذا التعريف باتجاه تعريفات أكثر تكيفا مع الواقع التربوي، نجد منها:

- تعريف هامل Hamill (1990) حيث يرى : أن صعوبة التعلم ترجع إلى عجز ظاهر في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية مثل القدرة على الفهم والإدراك والتعبير اللفظي... وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون اختلالا/اضطرابا بين التحصيل الذهني والقدرات العقلية في واحد أو أكثر من مجالات التعلم خاصة اللغة والحساب؛
- تعريف ميريل وشين1991 (Mirelle, SCHAIN) حيث أكد هذان الباحثان على أن درجة التحصيل في القراءة واللغة تعد أكثر العوامل والتمظهرات السلوكية ارتباطا بتصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أن لديهم قصور في القدرات المعرفية والتحصيل الأكاديمي وخصائص السلوك الاجتماعي؛
- ويشير أحمد عواد (2002): إلى أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المقترنة بإدراك وفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، الأمر الذي يرجع إلى بعض أنواع القصور في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التواصل أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء

العمليات الحسابية. . . ولا يشمل هذا المصطلح مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

2 . تعريف منظمة الصحة العالمية:

تتجه تعريفات منظمة الصحة العالمية إلى التركيز على تسعة أنواع من اضطرابات التعلم المعترف بتمظهراتها الطبية والسيكوبيداغوجية دوليا، وهي كالتالي:

1- الديسليكسيا Dyslexie : وتتحدد كمجموعة من الاضطرابات الحادة والدائمة في تعلم واكتساب اللغة المقروءة والمكتوبة عند الأطفال ذوي ذكاء عادي، بدون أية أسباب أو اضطرابات حسية أو اختلالات وجدانية حادة، ومن ضمن علاماتها يمكن أن نذكر ما يلي:

- أخطاء القراءة الغير نمطية، والتي تتميز ببطء شديد في كل الأنشطة المتعلقة بالقراءة والكتابة مما يؤدي إلى صعوبة معالجة نشاط قرائي أو كتابي كامل؛
- كتابة غير مقروءة في محتواها أو في شكلها (على مستوى الخط أو الإملاء أو تقطيع الكلمات)؛
- صعوبات في التنظيم وهيكلة المعطى الكتابي، أو التنظيم وهيكلة الفعل القرائي نظرا للاضطراب في إدراك إحداثيات الصفحة والنص والجملة والكلمة؛
- صعوبات عند القراءة ناتجة عن البطء أو الأخطاء أو التردد الصوتي أو أخطاء التمييز البصري. . .؛
- كتابة إملائية جد مضطربة ومليئة بالأخطاء؛
- صعوبة في الانتباه والتركيز وانزعاج من الأصوات[1].

2 - الديسوأورتوكرافيا Dysorthographie أو اضطرابات الكتابة الإملائية: وتتحدد في اضطرابات أو صعوبات استيعاب القواعد الإملائية على مستوى الكتابة التلقائية أو الكتابة الإملائية، وغالبا ما ترتبط باضطرابات على مستوى التحويل الصوتي-الخطي Phonographique، وتقطيع مكونات الجملة، واستحضار القواعد الإملائية أو القواعد الإملائية النحوية، ويعتبر هذا من أبرز اضطرابات التعلم عند هذه الفئة، وغالبا ما يرتبط هذا الاضطراب بالديسليكسيا أو بالاضطرابات البصرية الفضائية على المستوى الإنجاز الخطي أو اضطرابات الذاكرة، أو النشاط الزائد أو اضطرابات الناتجة عن عدم التناسق بين الاستجابات العصبية والإنجازات السلوكية للطفل[2].

3 -الديسكرافيا Dysgraphie [3]: وتتحدد في الاضطرابات التي تتمظهر كبطء حاد في إنجاز الانتاجات الخطية أو الكتابية أو التشكيل المضطرب للحروف، وغالبا ما تتميز بما يلي:

- صعوبات حركية ضاغطة عند إنتاج الأشكال الخطية؛
- عياء أو تقلصات عضلية حركية عند الكتابة (تشنج عضلات وأصابع اليد) : إنتاج خطي مع كتابة جد خفيفة أو جد ضاغطة على القلم؛
- حركات مرتعشة أو غير متحكم فيها مع عدم ضبط الأبعاد واتجاه الخط؛
- بطء شديد وصعوبات في التمارين الكتابية؛
- أغلب إنتاجات الكتابة مليئة بالشخبطات أو كتابة غير مقروءة؛
- غالبا ما يشعر الطفل بالقلق والتوتر عند وصوله تمرين/نشاط الكتابة؛

1 - Handicap International : Manuel de formation des enseignements en éducation inclusive, Burkina-Faso, Ed. 2012, pp. 73. ترجمة بتصرف.

2 - Ibid, pp. 74.

3 - Ibid, pp. 75.

- غالبا ما يرتبط هذا الاضطراب بمشاكل في الحركية الدقيقة، خاصة ما يتعلق بالصياغة الشكلية المطابقة لطبيعة هندسة الحرف، أو ببعض أنشطة التخطيط والرسم.

4 - الديسكالكوليا Dyscalculie[4] أو اضطراب المهارات الرياضية:

وهي ترتبط بصعوبات الاكتساب والتحكم في المعارف ومعارف الفعل والمهارات المتعلقة بالرياضيات، سواء تعلق الأمر بتحصيل الأرقام والترقيم والأعداد فيما يرتبط بالعمليات الحسابية، أو حل المشكلات والمسائل الرياضية، أو أنشطة الهندسة. إن الأمر يتعلق هنا باختلال سيكومعرفي لا يتعلق بالاضطرابات الحسية أو الحركية أو أية إصابة نرولوجية، وغالبا ما يتميز هذا الاضطراب بالأعراض التالية:

- صعوبات في التخزين الذاكروي ومعالجة المعلومات؛
- اضطرابات في اللغة خاصة ما يتعلق بالمفهمة؛
- صعوبات في إدراك وفهم منطوق أو تعليمات المسائل الرياضية؛
- تنظيم مضطرب للزمان والمكان مما يؤثر سلبا على أنشطة العد والعمليات الرياضية؛
- اضطراب في المهارات الحركية والمشاكل في الجانبية مما يؤثر على العمليات الهندسية كرسم الأشكال وتمييز وإدراك أبعاد الوجوهيات والأشكال الهندسية؛
- بطء في اكتساب العمليات الذهنية التي أقرها بياجي مثل الاحتفاظ والسلسلة . . . ؛
- صعوبات في تخطيط المهام والتحكم فيها بالنظر إلى اضطراب في الصور الذهنية؛
- صعوبة أو عدم القدرة على العد التلقائي بالأصابع.

5 - الديسفازيا Dysphasie: أي اضطرابات في نمو الكلمة واللغة[5]، مما يؤدي إلى فشل في اكتساب اللغة على مستوى الاستقبال والتعبير، والتي لا تقترن أو تنتج عن إعاقة ذهنية أو عن قصور حسي سمعي أو بصري أو اضطراب وجداني حاد، ويمكن أن نسجل في هذا النوع من الاضطراب ما يلي:

- اضطرابات خاصة على مستوى التعبير: اضطرابات في النطق ووضوحه وفصاحته؛
- اضطرابات في استدعاء الكلمات وتوظيفها؛
- اضطرابات في إرسال المعلومة عن طريق الجملة الخبرية؛
- اضطرابات على مستوى الصياغة ناتجة عن اختلالات في التركيب النحوي للجمل مما يضطر الطفل إلى استعمال الأسلوب التيليغرافي؛
- ميول الطفل إلى اللغة التلقائية المختزلة: التعبير بنعم أو لا أو بهز الرأس، أو تجنب أخذ الكلمة أو الامتناع عن أخذ الكلام إطلاقا؛
- صعوبات في الفهم، خاصة ما يتعلق بفهم التعليمات اللفظية نظرا لانعدام السياق، أو أية دعامة ملموسة.
- اضطرابات التجريد، والرعونة المعرفية/أو في العمليات الذهنية؛
- اضطرابات ومشاكل سلوكية عندما يتعلق الأمر بالتكيف مع وضعيات جديدة.

أغلب الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الديسفازيا Dysphasie تكون لهم مشاكل في التعلم، وغالبا ما يتطورون نحو اضطرابات الدسليكسيا واضطرابات الكتابة الإملائية.

6 - **الديسبراكسيا البصرية الفضائية Dyspraxie visuo-spatiale**[6]: وهو اضطراب غير مرئي وغير محدد، إنه عبارة عن اضطراب في التحكم الأوطوماتيكي لمقاطع الحركات والسلوكات (للفم، للرجلين،

4 - Ibid, pp. 76.
5 - Ibid, pp. 77.
6 - Ibid, pp.78- 79.

لليدين أو للعينين). إنه غالبا ما يرتبط باختلال في الحركة نظرا لاضطراب التنسيق البصري الحركي على مستوى السلوك في المكان، وهذا ما ينتج عنه على مستوى التعلمات اضطرابات عميقة على مستوى كتابة الأصوات المسموعة، أو نقص في المرونة السلوكية مثلا: (كتابة النقط المتتابعة أو التخطيط في شكل مغلق أو كتابة الأحرف وتركيبها على شبكة خطية، أو ترتيب الأرقام بالتتابع)، وغالبا ما يرتبط هذا الاضطراب بخلل في انبناء الصور الذهنية.

على المستوى المدرسي نلاحظ لدى أطفال هذه الفئة من الاضطرابات عدة تمظهرات منها عدم تنظيم دفاترهم، عدم النقل الدقيق للنصوص والأشكال، لا يستطيع الطفل أن يدرك تموقعه في المكان، لا يستطيع استعمال المسطرة... إلخ.

7 - اضطرابات الذاكرة Troubles de la mémoire[7]: ويتعلق الأمر بالاضطرابات التالية للذاكرة:

- اضطرابات إدماج المعطيات؛
- اضطرابات الاحتفاظ بالمعطيات؛
- اضطرابات إعادة استغلال المعطيات، مثل القدرة على البحث على المعلومة في الذاكرة أو القدرة على الاحتفاظ على المعلومة على مستوى الذاكرة، أو القدرة على الاستعمال النشط لمعطيات الذاكرة عن طريق الربط بشبكة المعلومات المخزنة في الذاكرة: البعيدة المدى، القصيرة المدى، أو ذاكرة الاشتغال.

8 - اضطرابات الانتباه Déficit attentionnel[8] : يتميز هذا الاضطراب بكونه مرتبط بأحد أنواع الاختلالات النورولوجية الصعبة التشخيص ويتميز بالمظاهر التالية:

- الطفل غالبا ما يكون غير منتبه يتأمل داخل أفكاره، بصر شارد، ولا يسمع إلا عندما نناديه؛
- قد يخزن الطفل بعض المفاهيم ولكنه لا يعالجها على مستوى آلية التخزين؛
- كل التعلمات صعبة بالنسبة إليه كما أنه لا ينجز واجباته أو ينجزها بطريقة رديئة؛
- الطفل لا يتعلم من أخطائه، كما أنه سريع النسيان، كما أنه قد ينسى التعليمات التنظيمية، أو التعليمات المرتبطة بالتمارين والأنشطة؛
- طفل اندفاعي، لا يحترم قواعد القسم، يقاطع المتكلم أثناء الكلام، قد ينطق بكلمات غير مخلقة، كما أن له ميل إلى السلوكات العدوانية؛
- طفل غير قادر على المكوث والاستقرار في مكانه لأنه لا يتحكم في نشاطه الحركي المفرط مهما كانت الوضعيات والظروف.

انطلاقا من التعريفات السالفة الذكر يمكننا أن نسجل أن اضطرابات التعلم غالبا ما ترتبط بخمسة أبعاد تشكل إطارا للتمظهرات السيكوبيداغوجية لهذه الاضطرابات على مستوى شخصية وسلوك الطفل وهي :

- **الاضطرابات المتعلقة بالتحصيل الدراسي مثل اضطرابات القراءة (عسر القراءة أو الدسليكسيا (Dyslexie)، أو اضطرابات الكتابة (Dysorthographie):** عكس كتابة الحروف، عكس ترتيبها، رداءة الخط...، أو اضطرابات الحساب(Dyscalculie): مثل صعوبة الربط بين الرقم ورمزه، أو عكس الأرقام في خانات مختلفة.
- **الاضطرابات المتعلقة بالإدراك والحركة** مثل صعوبة الإدراك البصري وتقدير المسافة وضعف الذاكرة البصرية، أو صعوبة الإدراك السمعي لما يسمعه الطفل، أو صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام الحسي الحركي لسلوك المشي أو الجري أو ركوب الدراجة.

7 - Ibid, pp. 80.
8 - Ibid, pp. 82.

- **اضطرابات في اللغة والكلام** : وجود أخطاء تركيبية أو نحوية في لغة الطفل المنطوقة أو المكتوبة، حذف بعض الكلمات أو الجمل البقعية أو البطء الشديد في الخطاب الشفوي.
- **اضطرابات في عمليات التفكير** نجدها متمظهرة في صعوبة تنظيم الأفكار قبل الإجابة وعدم الاهتمام بالتفاصيل، وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه... إلخ.
- **اضطرابات متعلقة بالسلوك** والتي قد تتمظهر إما في النشاط الزائد أو الخمول وقلة النشاط.

3 - الخصائص والمميزات المرتبطة بالأطفال ذوي اضطرابات التعلم:

- **على المستوى الحسي الحركي:**

غالبا ما يعاني الأطفال ذوي اضطرابات التعلم من قصورات على مستوى السلوكيات الحركية الكبيرة والدقيقة، وهي غالبا مشاكل ترتبط بالقصور في مهارات الإدراك الحركي، والتي غالبا ما تكون مرتبطة ببعض الإصابات الطفيفة على مستوى الدماغ، وهذا ما نلاحظه على مستويين اثنين:

ـ المشكلات الحركية الكبيرة والتي تتمظهر كاضطراب على مستوى التوازن العام المرتبط بالإدراك الحركي للذات والمجال ووظيفية الحركة، وهذا ما نلاحظه في المشي أو الرمي أو الإمساك أو القفز ... إلخ؛

ـ المشكلات الحركية الدقيقة والتي تتمظهر على شكل اضطرابات في سلوكيات مسك القلم أو المقص وسلوكيات الرسم والكتابة والتلوين والقص واستعمال أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في ممارسة بعض الألعاب التي تتطلب سلوكيات دقيقة.

- **على المستوى العقلي المعرفي:**

نجد أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم، غالبا ما تتمظهر لديهم سلوكات على مستوى العمليات الذهنية المرتبطة بقدرات التحصيل المدرسي والمهارات الأكاديمية الأساسية، المتمثلة في سلوكات التعلمات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب، ويمكن أن نميز ضمن خصائص هذه الاضطرابات ما يلي:

- **فيما يتعلق باضطرابات الدسليكسيا (Dyslexie) قد نجد التمظهرات السلوكية التالية:**
  - حذف بعض الكلمات في الجمل المقروءة، أو حذف جزء من الكلمة المقروءة؛
  - إضافة بعض الكلمات إلى جمل مقروءة، أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمات المقروءة؛
  - إبدال الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى؛
  - إعادة قراءة بعض الكلمات وتكرارها أكثر من مرة عند قراءة الجملة؛
  - قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية؛
  - صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة نطقا عند القراءة؛
  - صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه؛
  - السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه عند القراءة.
- **فيما يتعلق باضطرابات الكتابة (Dysorthographie) قد نجد التمظهرات السلوكية التالية :**
  - كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة ؛
  - كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار؛
  - كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها؛
  - الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة؛

- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم، وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

- **فيما يتعلق باضطرابات الرياضيات والحساب (Dyscalculie) قد نجد السلوكات التالية:**

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة أو عند سماع الرقم شفويا؛
- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة: اليمين واليسار، الأعلى والأسفل: 3-5-6-9...؛
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة مثلا خانات الآحاد والأعشار؛
- اضطرابات في استيعاب المفاهيم الخاصة والأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة؛
- صعوبة إجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة؛
- الحاجة إلى وقت كبير لفهم التعليمات المتعلقة بإنجاز مسألة رياضية؛
- ضعف القدرة على التجريد، فهؤلاء ميالون إلى المحسوس والملموس.

- **على المستوى اللغوي:** نجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل في التواصل الشفوي وفي اللغة التعبيرية، لأن لديهم مشاكل واضطرابات على مستوى استقبال وفهم اللغة وفهم الأسئلة والتعليمات، والقدرة على الرد المناسب والمباشر، والتعبير اللفظي عن الآراء، وبالتالي يعاني هؤلاء الأطفال من مشاكل تواصلية نظرا لارتكابهم عدة أخطاء تركيبية وصرفية أثناء التبادل.

- **على المستوى الوجداني العاطفي والتواصلي والاجتماعي** : غالبا ما تتميز طباع وسلوكيات هؤلاء الأطفال عن غيرهم بما يلي:

- التغيرات الانفعالية السريعة؛
- الانسحاب الاجتماعي والرغبة في الانفراد؛
- السلوكات الغير ثابتة والغير مهدفة وأحيانا تكرار غير مناسب لسلوك ما؛
- النشاط الحركي الزائد؛
- الخمول والتكاسل ورفض المشاركة في الأنشطة الجماعية؛
- الاضطرابات الانفعالية مثل تقلب المزاج وعدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة؛
- الاندفاعية في السلوكات والتموقفات والمبادرات الفردية: مثل التسرع في السلوك دون التفكير في نتائجه وهذا راجع إلى ضعف التنظيم والتخطيط للتفاعل السليم أو مواجهة المواقف والمشكلات؛
- ضعف الثقة بالذات والشعور بالسلبية والدونية خاصة عندما يهتم بما يفكر به الناس والآخرون حوله؛
- القلق والعدوانية حيث يعبر الطفل عن عدم الارتياح والاضطراب المتعلق بانتظاراته مما سيقوله أو سيفعله الآخر؛
- نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر مما سيؤثر على التفاعلات في المواقف المناسبة واختيار الانفعالات المناسبة؛
- صعوبات في مهارات الحياة الاجتماعية، حيث غالبا ما يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في التبادلات الاجتماعية للحياة اليومية، مثل الترحيب، وتقبل النقد واللوم وتعديل السلوك، والتبادل الإيجابي مع الآخرين، والتموقع في السياقات الاجتماعية حسب طبيعتها.

ثانيا: حاجيات التعلم والاكتساب لدى الأطفال في وضعية اضطرابات التعلم

مقدمة :

يعرف الأطفال في وضعية اضطرابات التعلم الكثير من المشاكل على مستوى التفاعلات اليومية داخل الأسرة أو مع الأقران، وكذلك داخل السيرورات النظامية التربوية للفصل الدراسي وللحياة المدرسية، وهذا ما يجعل هؤلاء الأطفال يعبرون عن حاجيات متفاوتة بحسب خصوصيات الاضطرابات التي يعانون منها من جهة، وطبيعة السياقات الاجتماعية والتربوية التي يتواجدون فيها من جهة أخرى.

ومن ثم فإن حاجيات هؤلاء الأطفال تبقى متنوعة من منطلق طبيعة الاضطراب الذي يعانونه، أكان على المستوى اللغوي (اللغة المنطوقة والمكتوبة)، أو على مستوى العمليات الذهنية المتعلقة بالحساب والرياضيات، أو على مستوى التعاطي مع الكتابة والإملاء أو على مستوى أشكال التعبير اللغوي والتواصل والتفاعل الاجتماعي.

ويمكن أن نحدد أهم حاجيات هؤلاء الأطفال من خلال الجدول التالي:

الجدول الأول: الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الأساس و الداعمة

المجال	الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الأساس	الحاجيات المرتبطة بالتعلمات الداعمة
مجال اللغة والتواصل	● **حاجيات أولية مرتبطة بسيرورات اكتساب اللغة المقروءة والمكتوبة والشفوية:** – الحاجة إلى التحكم في الجهاز الصوتي وإنتاج الأصوات وتوظيفها. – الحاجة إلى التحكم في بناء المعجم والكلمات والمفاهيم وربط الدال بالمدلول. – الحاجة إلى التمكن والتحكم في بناء الجمل والتعبير بها : في وضعيات حوارية، أو قرائية، أو الاستجابة إلى تعليمات، أو صياغة أوامر، أو استثمار اللغة في التبادلات التواصلية العادية. – تعبير غير لفظي – الاشتغال على المحسوس الأساسي والمناولات اليدوية؛ ● **حاجيات مرتبطة بالتواصل الشفوي:** – الحاجة إلى ضبط أدوات ورموز اللغة على مستوى استقبال وإنتاج إرساليات التواصل الشفهي. – الحاجة إلى تدريب مختلف العمليات الذهنية والتنسيق البصري والسمعي والمعالجة الإدراكية في تعلم اللغة. – الحاجة إلى التدريب على الاشتغال على النص المكتوب من خلال الارتباط بسياقات واقعية وبالمجالات الأقرب لحياته؛ ● **حاجيات مرتبطة بأنشطة القراءة:** – الحاجة إلى توظيف تمارين الانتباه والتركيز؛ – الحاجة إلى الإعداد للقراءة.	● **الحاجيات الداعمة المرتبطة بتعلم اللغة:** – لابد من إجراء تشخيص طبي على مستوى أخصائيي : تقويم النطق وتقويم البصر وإعداد تقرير تشخيصي طبي حول طبيعة أنواع القصور والاضطراب عند الطفل. – الحاجة إلى التدرب على نطق الأصوات وبناء التراكيب التواصلية الفونيتيكية والتركيبية للإرساليات المنطوقة والمكتوبة. – الحاجة إلى التدرب على التنسيق والتآزر السمعي البصري لتمييز المعطيات المقروءة سواء في مشاهد صورية أو في نصوص مكتوبة. – الحاجة إلى تدريب الطفل على الربط بين الإدراك البصري وفضاء الصفحة ومكونات شبكة الكتابة. – الحاجة إلى تدريب الطفل على الربط والتنسيق بين الإدراك البصري وتقطيع الكلمات إلى حروف وتقطيع الجمل إلى كلمات وتقطيع النص إلى جمل. – الحاجة إلى الضبط الأوطوماتيكي السيكوحركي للفعل اليدوي أو الحركة الجسدية في المكان بحسب القرار أو التعليمة الصادرة عن شخص آخر.

الرياضيات والعلوم	– الحاجة إلى التحكم البصري والحركي الشيء الذي يهيئه للقراءة؛ – الحاجة إلى تصفية الصعوبات القرائية مع التركيز على المعنى؛ – الحاجة إلى التدريب على ربط المقروء بالمعنى؛ ● **حاجيات مرتبطة بأنشطة الكتابة:** – الحاجة إلى التدريب على التعاطي مع المعطيات المكتوبة. – الحاجة إلى ضبط الاقترانات بين الصورة السمعية والصورة المكتوبة الخطية للكلمات والجمل. – الحاجة إلى التدريب على التقطيع داخل شبكة الخط بين المفاهيم والكلمات والجمل. – الحاجة إلى ضبط القواعد الإملائية والقواعد النحوية ومعالجتها الذهنية على مستوى النقل التطبيقي على الجملة أو النص. – الحاجة إلى التدريب على المعالجة الحسية والسيكومعرفية للنصوص القرائية وقواعدها للانتقال إلى المكتوب أو الكتابة الإملائية. – الحاجة إلى التخطيط والكتابة في سياقات ووضعيات مختلفة. ● **حاجيات مرتبطة بأنشطة الرياضيات:** – الحاجة إلى التدريب على معالجة والتخزين الذاكروي للمفاهيم الرياضية. – الحاجة إلى فهم الاصطلاحات والرموز والصياغات والتعليمات المعتمدة في المسائل الرياضية. – الحاجة إلى التدريب على التنظيم الزماني المكاني وموقعة الترقيم والأرقام والأعداد. – الحاجة إلى التدريب على العمليات الرياضية في الحساب أو في الهندسة. – الحاجة إلى التدريب على العمليات الذهنية المتعلقة بالترتيب والتصنيف والسلسلة، والانتماء والمحافظة...إلخ. – الحاجة إلى التدريب على ربط العدد بالمعدود. – الحاجة إلى التدريب على ربط الأشكال الهندسية بمفاهيمها وبناء الصور الذهنية. – الحاجة إلى التدريب على إدراك محددات القياس والمقارنة... إلخ. – التدرج من المحسوس إلى المجرد؛	– الحاجة إلى ضبط الارتباط بين المنطق الزماني والمكاني والتموقع في الزمان والمكان. – الحاجة إلى التدرب الإدراكي المكاني والهندسي للأشكال الهندسية عبر الاشتغال على الصور الذهنية. – الحاجة إلى تدريب على معالجة سلاسل الأرقام عبر العد بالأصابع، ثم بالعد بالوسائل ثم العد بالأشياء وربطها بالأرقام/الأعداد. – الحاجة إلى التدريب على معالجة تعليمات المسائل الرياضية والانتقال إلى فرضيات الحلول. – الحاجة إلى استعمال قدرات العقل: الملاحظة/ التصنيف/للاستكشاف/ فرضيات التفسير... اتجاه ظواهر النشاط العلمي. – الحاجة إلى تطوير الاستجابات التفاعلية الصفية عبر معالجة الحوارات والتعليمات واختيار الاستجابات المناسبة. – الحاجة إلى تطوير الاستجابات الوجدانية الإيجابية اتجاه التربية الدينية والتربية الفنية. – الحاجة إلى تطوير الاستجابات الجسدية الإيجابية المطابقة للتربية البدنية من أجل الحد من القلق والنشاط الزائد، والعصبية والتشنج: الملاحظة بكثرة عند أطفال اضطرابات التعلم. – تنمية التقدير الذاتي؛
التنشئة والتفتح	● **حاجيات مرتبطة بأنشطة التنشئة والتفتح:** ـ الحاجة إلى تفعيل القدرات والمهارات السيكوحركية والحس حركية التي تساعد الطفل على تطوير إمكانات التآزر البصري الحركي وتطوير الحركية الدقيقة: مسك القلم، مسك المقص، الربط بشبكة الخط، بمكان التقطيع، بمكان التلوين حسب الشكل الهندسي...إلخ.	

	– الحاجة إلى تطوير إمكانات الطفل في مجال التعلمات المرتبطة بأنشطة التنشئة الاجتماعية: التركيز على أنشطة استكشاف المجال، واستكشاف القيم التبادلية والتواصلية والاستثمار الإيجابي للذات. – الحاجة إلى التعبير الفني والجمالي: بالموسيقى، بالمسرح، بالرسم. – الحاجة إلى تفعيل إمكانات أنشطة التفتح الفني والتكنولوجي: مثل الاستعمال الوظيفي الأمثل للتكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل التقليص من اضطرابات التعلم.	

يتبين مما سبق أن هؤلاء الأطفال لديهم نسبة عالية من حاجيات التأطير والتوجيه والترويض المتعلق بسلوكاتهم اللغوية التواصلية (الشفوية والقرائية والكتابية)، وكذلك بمختلف العمليات المرتبطة بالتعلم والإدراك والذاكرة وإنجاز التمارين التطبيقية وتنفيذ التعليمات البيداغوجية.

إلا أن هؤلاء الأطفال يستطيعون بسهولة التفاعل مع الكفايات والقدرات المستهدفة في البرامج التعليمية الابتدائية ويتكيفون مع مضامينها، إلا أن الاضطرابات والاختلالات الوظيفية المتعلقة بهذه المضامين وهذه التعلمات غالبا ما تؤدي وتفرز صعوبات عند الطفل على مستوى تحقيق أهداف التعلم.

ثالثا: الكفايات الأساس والقدرات المستهدفة

مقدمة :

ترتبط هذه الهندسة المنهاجية الخاصة بالأطفال في وضعية اضطرابات التعلم بمرجعية الكفايات الأساس المعتمدة رسميا بالنسبة لكل أنواع الإعاقات، ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال يشتركون مع باقي زملائهم التلاميذ المتمدرسين بالمدرسة المغربية في نفس الكفايات الأساس المؤطرة لسيرورات التعلمات داخل كل المجالات المقترحة ببرامج القسم الأول للتعليم الابتدائي.

ويجب أن نسجل أن هؤلاء الأطفال بالنظر إلى تمايز أنواع اضطرابات التعلم التي يعانون منها بحسب الاختلالات المسببة لهذه الاضطرابات، أو بسبب انعكاس هذه الاضطرابات على أنشطة وسلوكات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، وعلى اعتبار أن اضطرابات التعلم تفرض الارتكاز على المقاربة البيداغوجية الفارقية بالضرورة، ومن منطلق كون الطفل في وضعية اضطرابات التعلم لا يعي سببية اضطراباته، ولا يتفهم سلوكيات التفاعل البيداغوجي التي قد تفرضها الوضعيات التعليمية التعلمية، فإن تنزيل مرجعية الكفايات الأساس إلى هذا النوع من الإعاقات يتطلب مقاربة تكييفية للقدرات المستهدفة كأهداف تعلمية، يجب أن تكون منفتحة على تنوع اضطرابات التعلم، كما قدمت في التصنيف والتوصيف وتحديد الخصائص، ويمكن أن نقدم مرجعيات الكفايات والقدرات المستهدفة وفق التصنيف الفارقي أعلاه من خلال الجدول التالي:

الجدول الثاني: الكفايات الأساس و القدرات المستهدفة

الكفايات الأساس	القدرات المستهدفة
❖ **في مجال اللغة والتواصل:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من استعمال الأدوات الوظيفية الأساسية للغة (الأصوات، المعجم، التركيب، الدلالة)، وذلك:** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الشفوي** **- لاستقبال وإنتاج التعبير الكتابي**	● **لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن الطفل الذي يعاني من اضطرابات التعلم له مشاكل في التعاطي مع العدة المرجعية للغة الوظيفية موضوع التعلم، ولهذا لابد أن يتم الانتباه إلى ضرورة إيلاء عناية كبيرة لسيرورة اكتساب الطفل في هذه الإعاقة لأدوات اللغة (الأصوات، المعجم، التركيب النحوي والإملائي والصرفي، والدلالة)، واستعمال المقاربة السيكوبيداغوجية المناسبة لنوع اضطراب التعلم الذي يعاني منه الطفل على مستوى اللغة.** ❖ **القدرات المستهدفة في التعبير الشفوي:** - أن يكون قادرا على النطق السليم والتعبير السليم باستعمال الأصوات/ الأحرف المستهدفة : ب- ت- م- ل- ك- ر- ز- ن- ع- غ- ف- ق- ط- ص- ض- هـ. . . . (مع تأجيل الأحرف ذات الصعوبة في النطق الصواتي: ث- ظ - ذ. . .) - أن يكون قادرا على قراءة مشهد معبر (صورة مكبرة أو جدارية) باستعمال معجم يرتبط بتيمة محددة (البيت ومرافقه)، (أفراد أسرتي)، (المدرسة والأصدقاء)، (عالم الغابة والحيوانات)، (البادية والمزرعة والفلاحة)، (التغذية الصحة والبيئة. . .).

القـراءة	ـ أن يكون قادرا على استعمال وتوظيف أساليب لغوية تركيبية نحوية وصرفية وتعبيرية : الضمائر (أنا– أنت– هو– هي –نحن – هم . . .)، الجملة الاستفهامية، الجملة التعجبية. . . إلخ. ـ أن يكون قادرا على التعبير الشفوي السليم في وضعية حوارية مهدفة (باستعمال حوار يعتمد على أسناد ترتبط بدروس التعبير الشفوي). القدرات المستهدفة في أنشطة القراءة: ـ أن يكون قادرا على معالجة جملة أو نص قرائي بسيط، وذلك بتوظيف إدراكاته الحسية السمعية والبصرية والعمليات الذهنية المرتبطة بها (تمييز الأصوات وربطها بالحروف، تقطيع الكلمة وقراءتها، تقطيع الجملة وقراءتها) ـ أن يكون قادرا على تعرف الحرف /الصوت، والكلمة عبر الربط بين الصورة البصرية والصورة السمعية وبناء العلاقة بين الدال والمدلول (على مستوى المعجم/والدلالة). ـ أن يكون قادرا على تفكيك وتقطيع وقراءة جملة قرائية مرتبطة بمشهد. ـ أن يكون قادرا على تفكيك وتقطيع وقراءة إسم/مفهوم/ كلمة/معجم متنوع مرتبط بمكونات مشهد متعلق بتيمة النص القرائي: (مكونات البيت مثلا) ـ أن يكون قادرا على قراءة المفردات بشكل سليم مع فهم المعنى. ـ أن يكون قادرا على قراءة مقطع جملة/جملة حاملة للمعنى. ـ أن يكون قادرا على قراءة نص قصير قراءة سليمة.
الكتابــة	**ملحوظة : لابد من أخذ بعين الاعتبار مشكلات عسر القراءة عند هؤلاء الأطفال، كما أشرنا في التوصيف والخصائص المرتبطة باضطراب الديسليكسيا** Dyslexie **والديسغرافيا** Dysgraphie. **القدرات المستهدفة في أنشطة الكتابة:** أن يكون قادرا على التحكم في **الإدراك والنقل الصوتي/ الخطي** Phonographique. للمعطى القرائي/الكتابي. أن يكون قادرا على التحكم في التقطيع والإدراك والمعالجة البصرية لمكونات الجملة: الكلمات/الأحرف. أن يكون قادرا على التحكم في إدراك وفهم والنقل التطبيقي للقواعد الإملائية والقواعد النحوية البسيطة (التاء مبسوطة والتاء مربوطة/الهمزة على الألف والهمزة على السطر/ لام ألف: في كلمة الآباء، الأمهات . . .). أن يكون قادرا على التحكم في التقطيع داخل شبكة الخط بين المفاهيم والكلمات والجمل، وأن يتمكن من الكتابة وفق فضاء شبكة الخط. أن يكون متمكنا من كتابة الحرف وفق هندسته الخطية من اليمين إلى اليسار، وكذلك الكلمة ثم الجملة. أن يكون قادرا على رسم خطوط وكتابة حروف وكلمات وجمل بسيطة، وفق ضوابط فضاء الصفحة وشبكة الخط.

❖ **مجال الرياضيات:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية ، (ملاحظة، تعرف ، إدراك، تمييز، تصنيف، ترتيب، مقارنة...) في وضعيات رياضية مرتبطة بـ:** **ـ أنشطة ما قبل عددية** **ـ أنشطة الأعداد والحساب** **ـ أنشطة القياس** **ـ أنشطة الهندسة**	❖ **القدرات المستهدفة في أنشطة الرياضيات:** – أن يكون قادرا على إدراك وفهم مكونات المعطى الرياضي: أعداد/ أرقام/أشكال هندسية/ مقاييس وكميات ومساحات/عمليات حسابية: جمع، طرح، قسمة، مفاهيم ورموز رياضية: أكبر من، أصغر من، يساوي، ينتمي إلى مجموعة ما... – أن يكون قادرا على المعالجة المعرفية والتخزين الذاكروي للمعلومات والمعطيات الرياضية (في الحساب والهندسة والقياس). – أن يكون قادرا على الاشتغال العقلي والسلوكي اليدوي على معطيات بالأرقام أو بالأشكال الهندسية أو بالقياس في وضعيات بسيطة والتمكن من حل بعض المشكلات البسيطة. – أن يكون قادرا على تعرف الأعداد (من 0 إلى 99) قراءة عدّا وتمييزا وبناء ومقارنة، والتمكن من كتابتها واستعمالها في أنشطة رياضية متنوعة. – أن يكون قادرا على إدراك وضعيات بسيطة حول التموقع في الزمان والمكان (فوق/تحت، يمين/يسار، داخل/خارج، صباح/ مساء، قبل/بعد...). – أن يكون قادرا على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة (مربع/مثلث/ مستطيل/دائرة، وإدراك خصائص الألوان الأساسية والتمييز فيما بينها. – أن يكون قادرا على حل وضعيات مشكلة ومسائل رياضية في الحساب أو الهندسة أو القياس من خلال التيمات ومواضيع الدروس.
❖ **مجال النشاط العلمي:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من توظيف عمليات ذهنية (تعرف ، فهم ، استنتاج، مقارنة) في وضعيات مرتبطة بظواهر طبيعية ذات علاقة بذاته وبمحيطه المباشر**	❖ **القدرات المستهدفة في النشاط والتفتح العلمي:** – أن يكون قادرا على التعرف على أعضاء الجسم مفهوم الجانبية، – أن يكون قادرا على التعرف على الحواس ووظائفها. – أن يكون قادرا على التعرف على التغذية السليمة، النظافة. – أن يكون قادرا على التعرف على خصائص نمو الإنسان والنباتات. – أن يكون قادرا على التموقع في الزمان والمكان)أيام الأسبوع، الزمن اليومي ليل / نهار، تعاقب الفصول(. – أن يكون قادرا على التعرف على خصائص ووضعيات المادة: الصلبة/السائلة/الغازية. – أن يكون قادرا على التعرف على الحركة وأنواعها عند الإنسان الحيوان والأجسام المادية.
❖ **مجال التربية الإسلامية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من:** **ـ حفظ بعض الآيات والسور القرآنية القصيرة** **ـ معرفة بعض المفاهيم والقيم الدينية البسيطة حول العقيدة والعبادات والآداب الإسلامية والانفتاح على القيم الوطنية**	❖ **القدرات المستهدفة في أنشطة التربية على القيم:** – أن يكون قادرا على استظهار بعض السور القصيرة. – أن يكون قادرا على اكتساب معارف دينية حول وحدانية الله والسيرة النبوية. – أن يكون قادرا على الاستئناس العملي ببعض الممارسات المرتبطة بالوضوء والصلاة وبعض الآداب الإسلامية. – أن يتعرف بعض القيم الوطنية (النشيد الوطني، الأعياد الوطنية...).

❖ **مجال التربية الفنية والبدنية:** ● **أن يكون المتعلم متمكنا من مستويات التحكم الوظيفي لمختلف وضعيات الجسد، وتحقيق التآزر الحسي الحركي لسلوكات الجسم من خلال الرسم والتشكيل والمسرح والموسيقى**	❖ **القدرات المستهدفة في أنشطة التربية الفنية والحس حركية:** – أن يكون قادرا على تحقيق التآزر الحس حركي انطلاقا من أنشطة فنية: الرسم والتلوين على أشكال هندسية متنوعة/التقطيع والتلصيق/ الكتابة الكبيرة على ملصقات كبيرة الحجم أو جداريات... – أن يكون قادرا على قراءة وحفظ وترديد الأناشيد والتغني بها (لها دور كبير في التنفيس من آثار الديسليكسيا). – أن يكون قادرا على المساهمة في أنشطة المسرح: (لعب أدوار ، تمثيل الشخصيات، استعمال الحوارات...). – أن يكون قادرا على إنجاز الحركات الرياضية الفردية الدقيقة مثل القفز، والمسك، والرمي، والجري في مسارات مختلفة، وإنجاز مهمة رياضية باحترام القواعد الإجرائية والتقنية، واحترام قواعد اللعب الجماعي، واكتساب عادات عامة وسليمة.

يمكن أن نستخرج من هذا الجدول مختلف الأهداف التعلمية التي يمكن أن نبرمجها في المشاريع البيداغوجية الفردية التي يمكن نقترحها عليهم بحسب خصوصيات اضطراباتهم والفروقات الفردية بينهم من حيث طبيعة الإعاقة وحدتها. كما يمكن أن نعتمد على الجدول من أجل توجيه مضامين التعلمات والأنشطة المرتبطة بها.

رابعا: المضامين المقترحة حسب مجال التعلمات

انطلاقا من الكفايات والقدرات المحددة سلفا يمكن للمدرس(ة) أن يبرمج المشروع البيداغوجي للطفل ذي اضطرابات التعلم، اعتمادا على تقارير تشخيصه الطبي والبيداغوجي، ومن منطلق ما يمكن بناؤه عند هذا الطفل كموارد وتنميته كقدرات وككفايات. وبالتالي فإن المضامين المقترحة والأنشطة المرتبطة بها يمكنها أن تتغير بحسب طبيعة الاضطراب التعلمي وأنواع الصعوبات التي يعاني منها الطفل، وحدة هذه الاضطرابات وهذه الصعوبات، ومن ثم يمكن أن يبني المدرس(ة) المشروع البيداغوجي الفردي للطفل انطلاقا من المضامين التي يمكنه أن يراها مناسبة من حيث النوع والكم المفترض أن يسير بالطفل نحو التأهيل من أجل الدمج.

الجدول الثالث : مجالات ومضامين التعلمات الأساس

مجالات التعلمية	المجالات التعلمية الفرعية	المضامين المقترحة
أنشطة اللغة والتواصل	التواصل الشفهي	❖ **يمكن أن نقترح أنشطة التواصل الشفهي باستهداف :** ● **تيمات متنوعة مثل :** – الأسرة والبيت – المدرسة والأصدقاء – الحي ومرافقه – المدينة والقرية – الصحة والتغذية – الغابة والحيوانات – العطلة والبحر. ويمكن في إطار التواصل الشفوي استهداف تمرين الطفل وتدريبه على نطق وترديد الأصوات والكلمات والتعابير والجمل التي يمكن ترسيخها في الصورة السمعية للطفل على أساس استهداف تنطيقه، وتقويم نطقه باتجاه الأصوات المستهدفة. ● **يمكن استهداف الأصوات والأحرف التالية:** – **الأصوات/الأحرف المستهدفة : ب – ت – م – ل – ك – ر– ز – ن– ع– غ– ف– ق– ط– ص– ض– هـ. . . . (مع تأجيل الأحرف ذات الصعوبة في النطق الصواتي: ث– ظ – ذ. . .).** ● **يمكن استهداف الأساليب اللغوية التالية: انطلاقا من مرجعية التيمة المعتمدة:** – أساليب لغوية تركيبية نحوية وصرفية وتعبيرية : الضمائر (أنا– أنت– هو– هي – نحن – هم. . .)، الجملة الاستفهامية، الجملة التعجبية. . . إلخ. – أساليب تعبيرية وصفية /أساليب تعبيرية حوارية . . .
	الإعداد للقراءة	❖ **أنشطة قرائية باستهداف:** ● يمكن اعتماد جمل ونصوص قرائية مكتوبة بخط كبير وواضح ومتكيف مع الطفل في وضعية اضطرابات التعلم.

		– الإعداد للقراءة وذلك باستهداف الحروف التالية : ب– ت– م– ل– ك– ر– ز–ن–ع–غ– ف– ق– ط– ص– ض– هـ. . . . (مع تأجيل الأحرف ذات الصعوبة في النطق الصواتي: ث–ظ–ذ. . .) من خلال التيمات والمحاور التي يمكن الاشتغال عليها خلال الأسدوسين. – اعتماد أنشطة قرائية ترتكز على معالجة المعطى القرائي والاشتغال على الصعوبات القرائية بالزمن الكافي، على أساس تخصيص برمجة زمنية لكل حرف مع المعجم المرتبط به وكذلك الجمل أو النصوص التي تدور حوله: – اعتماد أنشطة القراءة وفق بطاقات الحروف والكلمات والجمل بالاشتغال دائما على نص الانطلاق الحامل للظواهر الصوتية والحرفية من خلال الجملة القرائية، اعتماد البطاقات القرائية الكبيرة والواضحة. – اعتماد التمارين القرائية المكثفة باستهداف الظواهر موضوع المعالجة: ألعاب قرائية، معالجة التقطيع للحروف، للكلمات، للجملة ببطاقات التقطيع والتلصيق. – اعتماد أنشطة قرائية داعمة من أجل التثبيت والتخزين الذاكروي لدى الأطفال الذين يعانون من الديسليكسيا.
	التخطيط والكتابة	❖ **أنشطة التخطيط والكتابة باستهداف:** ● الاشتغال على سلوك التلميذ الحسي الحركي على مستوى أنشطة التخطيط والكتابة، وذلك من خلال: – أنشطة التحكم في الإدراك والنقل الصوتي/الخطي Phonographique. للمعطى القرائي/الكتابي. – أنشطة التقطيع والإدراك والمعالجة البصرية لمكونات الجملة: الكلمات/ الأحرف. – أنشطة رسم أنواع الخطوط (أفقية، عمودية، مائلة، منكسرة، منحنية، دائرية، حلزونية، ألخ) مما يهيئه لتعلم كتابة الحروف. – أنشطة الكتابة والتخطيط على الرمل، بالعجين، بالتلوين على صفحات كبيرة من أجل بناء الشيمات والخطاطات الحس حركية المطابقة لهندسة الحرف. – أنشطة الكتابة والتخطيط على فضاء الصفحات البيضاء بأقلام الألوان، واستهداف الحرف الواحد. – أنشطة الكتابة والتخطيط على صفحات الدفتر وفق شبكة الخط مع تتبع الحرف وفق نقط متقطعة، وتكرار هذا التمرين مع أطفال إضطراب الديزورطوغرافيا Dysorthographie . – أنشطة الكتابة والتخطيط على صفحات الدفتر ووفق شبكة الخط للكلمات الحاملة للحرف، ومن ثم الجملة. – أنشطة إدراك وفهم والنقل التطبيقي للقواعد الإملائية والقواعد النحوية البسيطة (التاء مبسوطة والتاء مربوطة/الهمزة على الألف والهمزة على السطر/ لام ألف: في كلمة الآباء، الأمهات. . .). – اعتماد أنشطة للدعم والتثبيت في مجال التخطيط والكتابة. **ملحوظة: ضرورة ترتيب الحروف الهجائية من الأسهل إلى الأصعب نطقا وتمييزا وكتابة.**

أنشطة الرياضيات	أنشطة ما قبل عددية أنشطة الحساب أنشطة الهندسة أنشطة القياس	❖ **أنشطة الرياضيات وتستهدف:** ● **الارتكاز على ضرورة استحضار خصائص اضطرابات الديسليكسيا (قراءة تعليمات الرياضيات والأنشطة والمعطيات والمعلومات المعتمدة في الكتب المدرسية، وكذلك خصائص اضطرابات الديسكلكوليا في التعاطي مع الأرقام والأعداد وخصائص الأشكال والتمييز الزماني المكاني:** – تعرف الأنشطة ما قبل عددية كالفرز والتصنيف وأنشطة المقارنة وأنشطة التموضع في الفضاء والزمان والمجموعات – إصدار حكم عن اتصاف شيء معين بخاصية معينة أو عدم اتصافه بها (خاصية اللون : احمر، أصفر... أو خاصية الشكل : كبير، صغير، طويل، غليظ، نحيف، مملوء، فارغ، ألخ)؛ – التمييز بين الألوان (أحمر، أزرق، أصفر، ألخ)؛ – تتبع مسارات محددة (نقطة الانطلاق، نقطة الوصول)؛ – تصنيف الخطوط إلى مفتوحة ومغلقة؛ – استخدام خاصيات اللون والشكل والحجم لتلمس مفهومي المجموعة والعنصر (أكبر من، أصغر من، ينتمي، ألخ، هو عنصر، هذه مجموعة، ألخ)؛ – التعبير عن وضعيات مكانية (قريب، بعيد، فوق، تحت، داخل، خارج)؛ – ربط علاقات موضوعية مع الأشياء؛ – تعرف التسلسل الزمني (قبل، بعد، في نفس اللحظة)؛ – ـ التعبير عن كميات باستعمال الأعداد من 0 إلى 5 (مقاربة مفهوم العدد : الأعداد من 0 إلى 20)؛ – حساب مجموع عددين (مجموعهما أقل من 20)؛ – التعبير عن كميات – تعرف وتمييز وتسمية الأعداد 0 إلى 20؛ – تعرف الفرق بين عددين من الأعداد المعروفة لديه – حل مسائل بسيطة مرتبطة بالزيادة والنقصان؛ – تحديد متتاليات الأعداد المعروفة لديه (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس)؛ – تنظيم الأشياء، الرسم والتعبير عما يفعله؛ – تعرف بعض الأشكال وتصنيفها؛ – تعرف الأبعاد الهندسية للأشكال – تعرف المساحات والأطوال – تعرف الكميات والمقادير – تعرف المقارنة بين المقاييس (أطول/أقصر–أكبر/أصغر...) – التمييز بين طولين (مقاربة مفهوم الطول، أطول من، أقصر من، نفس الطول)؛ – التمييز بين إنجاز بطيء وآخر سريع؛ – استعمال رموز رياضية لترتيب عناصر حسب الكمية (أكثر، أقل، أصغر، يساوي)؛
التفتح العلمي	التفتح العلمي	– تعرف أعضاء الجسم وتسميتها – تعرف الحواس ووظيفتها في استكشاف الأشياء – التركيز على تكامل الحواس في ما بينها – تعرف التغذية وأهمية الصحة والنظافة

أنشطة التنشئة الاجتماعية التربية الإسلامية والقيمية		– تعرف تعاقب الأيام والفصول وترتيب وقائع متسلسلة – تعرف أنواع الحركة عند الإنسان والحيوان (يمشي/يجري/يسبح/يطير) – تعرف مكونات المحيط الاجتماعي.
	قرآن كريم قيم وعبادات	– اكتساب سلوكات متعلقة بالآداب العامة، وبالحياة الاجتماعية، مما يسهل عليه عملية الاندماج والتواصل؛ – استظهار الفاتحة وبعض قصار السور من المصحف الشريف ؛ – تعرف بعض أحكام وسلوكات الوضوء والصلاة عمليا؛ – ترديد الشهادتين؛ – تعرف أهمية نظافة الجسم والثياب؛ – تعرف الأعياد والمناسبات الدينية والوطنية، – وببعض السلوكات المرتبطة بالاحتفال بها، أو بتخليدها – تعرف السلوكات المتعلقة بالذهاب إلى المسجد؛ – ترديد ألفاظ البسملة، والحمدلة، والسلام، ورد السلام، والمشيئة وعارفا وقت النطق بكل منها.
	تربية على المواطنة	– العلم الوطني – شعار المملكة – النشيد الوطني – عيد العرش، عيد الشباب، عيد المسيرة، الاستقلال... – عيد الفطر وعيد الأضحى – التربية البيئية والتربية على السلوك المدني.
	تربية بدنية وسيكو حركية التربية الفنية	– أنشطة التمييز البصري – أنشطة التمييز السمعي – التآزر الحسي الحركي – الاستعمال الجيد لأدوات العمل (المقص، الملونات، الريشة، الصباغة...) – الأنشطة الرياضية الفردية : الجري، القفز، المسك، الرمي، الجري في اتجاهات مختلفة مع التموقع المكاني، تنمية الجانبية. – الأنشطة الرياضية الجماعية: تعلم اللعب الجماعي وفق القواعد. ❖ **أنشطة التربية الفنية باستهداف:** ● **الاشتغال على سلوك التلميذ الحسي الحركي على مستوى أنشطة التخطيط والتلوين والتشكيل والتقطيع والقص والتلصيق والتركيب، وذلك من خلال:** – تعرف وظيفة أدوات الرسم؛ – تعرف الألوان الأساسية؛ – تشكيل أشياء متعددة من عجين وطين؛ – اختيار الألوان الملائمة لما يرسمه؛ – الرسم والتلوين والصباغة والتشكيل والزخرفة والنشيد والتمثيل والحكي والأشغال اليدوية والتقطيع واللصق والعرائس والحفلات؛ – إبداع أدوات تكنولوجية بسيطة باستعمال القص والطي والتلوين والإلصاق؛ ● **التعبير والأداء الفني من خلال الأناشيد والموسيقى والمسرح:** – أداء أناشيد بسيطة مصحوبة بحركات معبرة؛ – التعبير الجسدي بما يسمح له باكتساب الجانبية – أداء أنشطة مسرحية باستعمال الأدوار والتعبير بالحوار؛ – تحديد وتقليد حركات مرسومة أو مصورة؛ – إنتاج أعمال فنية بسيطة مما يسهم في إكسابه الحس الجمالي؛ – تعرف تموضعه في الزمان والمكان،

الجدول الرابع: أنشطة التعلمات الداعمة

المجال التعلمية	المجالات الفرعية	التعلمات الداعمة
مجال اللغة والتواصل	التواصل الشفهي	– الاشتغال على الآليات الفموية الوجهية لتحضير الطفل للنطق السليم؛ – تحسين قدرة الفهم؛ – التمييز السمعي؛ – تقطيع الكلمات؛ – تعيين الصوت ومطابقته مع حركة الفم؛ – الاشتغال على التتابع الزمني للتعرف على مقاطع الكلمات؛ – التدرب على تذكر سيرورة نشاط معرفي عبر تقنية بطائق الائتمان المعرفي Carte de crédit cognitive – أنشطة داعمة للانتباه الانتقائي متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد؛ – ألعاب المقاطع المتسلسلة؛ – أنشطة داعمة لوظيفة التركيز والتذكر ، – اعتماد القصة والحكي (جمل قصيرة وبسيطة) بتوظيف الأصوات والصور والحركات وتنمية التمثلات الذهنية؛ – التدرب المتكرر على نصوص حوارية عبر وضعيات (لعب أدوار)؛ – الاعتماد على الطقوس الاعتيادية لإغناء الرصيد اللغوي للأطفال؛
	القراءة	– الاشتغال على التمييز السمعي والتمييز البصري وتعويد الطفل على الانتقاء الانتقاء التمييزي المهدف للحرف والكلمة الحاملة للحرف . – الاشتغال على الحروف التي تأخذ شكلا أو شكلين ولا تطرح مشكلات على مستوى التمييز السمعي والصورة البصرية والاقتران بينهما ، والتدريب على هذا البعد بشكل متكرر؛ – ربط الكلمات بالصور –) الاعتماد على الحامل البصري للتعرف على الحرف أو الكلمة) – تكييف نوع الخط وحجمه والفارق بين الأسطر وخلفية الكتابة واستعمال الألوان والتسطير تحت الكلمات؛ – التدريب على الكلمات والجمل والأساليب الحاملة لظواهر إملائية أو نحوية محددة ، وتعرف ظواهرها . – استعمال محدد لتوجيه بصر الطفل أثناء فعل القراءة؛ – تقديم الحروف الهجائية مع التركيز على الحروف غير المنقطة؛ – قراءة الحروف ضمن معجم ثابت ومتحرك مع مراعاة مخارج الحروف – استعمال الأصبع لتتبع الجملة كلمة كلمة، استعمال وسيلة خافية للأسطر؛
		– تمارين استرخاء العضلات العليا؛ – تدعيم الجهة السائدة في الجانبية Latéralité؛

	الكتابة	– التدرب على الحركات ابتداء من الحركات الكبرى للوصول إلى الحركات الدقيقة عن طريق بعض الألعاب والوسائل (العجين، الخرز....) مع تنويعها قدر الإمكان؛ – التدريب على تقطيع الجمل، تقطيع الكلمات إلى حروف ثم تجميعها وتكرار هذه التجربة مع القراءة والتسميع. – التدرب على معرفة التموقع في المكان (يمين/يسار، داخل/خارج، تحت/فوق)؛ – التدرب على كتابة الحروف بالعجين وبالرمل والطباشير على ألواح كبيرة. – التدرب على كتابة الحروف في فضاء صفحة بدون خطوط، ثم بالألوان حسب مختلف الأشكال الهندسية للحروف؛ – التدرب على كتابة الحروف في صفحة بشبكة خط موسعة وتكرار هذه التجربة مع مختلف أنواع الحروف والكلمات. – التدرب على كتابة الحروف والكلمات في صفحة الدفتر بشبكة خط عادية وتكرار هذه التجربة من أجل تحفيز التخزين الذاكروي. – التدريب على كتابة بعض مقاطع الجمل الحاملة لظاهرة إملائية أو تركيبية وصرفية – عدم محاسبة الطفل على الأخطاء النحوية والإملائية والتركيبية ؛ – تجنب المهمات المركبة. – استعمال الحاسوب للكتابة عوضا عن النقل من السبورة؛
مجال الرياضيات والعلوم	أنشطة الرياضيات	– التدريب على الأنشطة البصرية الفضائية وذلك بتدريبه على الربط بين التمييز البصري والحساب بالأصابع أو تمرير الأصبع على الشكل الهندسي، أو التدريب بالجدول ذو المدخلين. – التدرب على معالجة المعطيات الرياضية وتعرفها: أرقام، أشكال، خطوط، رموز رياضية... – التدرب على قراءة وتعرف المفاهيم الرياضية من خلال تقطيع وتحليل نصوص التعليمات المرتبطة بالتمارين. – التدرب على التحكم في الجانبية والمهارات الحركية المتعلقة بالمسائل الهندسية: رسم الأشكال الهندسية والتدرب على الرسم وفق خصوصيات الأشكال الهندسية. – التدريب على العمليات الذهنية الأساسية في الرياضيات: التمييز التصنيف الترتيب السلسلة التحويل، قابلية العكس في العمليات الأساسية... مع تكرار هذه التداريب الذهنية. – الانطلاق من وضعيات حقيقية ومعاشة وقابلة للمناولة؛ – الانطلاق من وضعيات ملموسة؛ – استعمال الموارد الرقمية ؛ – الانطلاق من جسم الطفل ومن جسم الأخر لتحديد الاتجاهات والتموضع في الفضاء؛ – السماح للطفل باستعمال أصابع يده ووسائل العد لبناء مفهوم العدد؛
	أنشطة العلوم	– التدريب على نشاط الاستكشاف باستعمال الحواس والأيدي مع الاشتغال على ضبط الانتباه والرفع من مستوى التركيز (الأنشطة الفردية المراقبة من طرف المربي). – التدريب على التجميع والتصنيف والترتيب بحسب الخصائص والمجموعات والفئات.

		– التدريب على استعمال الحواس في اكتشاف الظواهر . – التدريب على التخطيط لمهمة وتحديد ومراحلها شفويا . – التدريب على التعبير والتعليق الشفوي على ظاهرة طبيعية بذكر الخصائص .
مجال التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم	**القرآن الكريم والقيم والعبادات**	– التدريب على الحفظ والاستذكار بالسمع أولا ثم بالقراءة ثانيا؛ – تقطيع المضمون المستهدف بالحفظ إلى أجزاء صغيرة ومتحكم فيها؛ – اعتماد القراءة التحليلية والفهم مع التكرار؛ – الترميز على ضبط وفهم القيمة السلوكية في الآداب الإسلامية؛ – التركيز على الأنشطة السمعية والسلوكية؛
	التربية الفنية والبدنية والسيكوحركية	– التعرف على الألوان الأربعة الأساسية من خلال توظيف الفواكه والخضر وأشياء من محيطه المباشر – توظيف العجين والرمل والصباغة وألوان الشمع في الحركية الدقيقة والفرز والتجميع والإنتاج الحر أو الموجه – التعبير عن الأحاسيس باستعمال تعابير الوجه من خلال تجسيد أدوار مسرحية بسيطة La musculature bucco-linguo-faciale – ـ توظيف حركات أعضاء الجسم في أنشطة مسرحية أو موسيقية أو غنائية؛ – أنشطة تدريبية على التوازن/التنسيق الحركي العام؛ – تمارين خاصة بالتآزر البصري الحركي – التدريب السيكوحركي بالرسم واستعمال وسائل مناسبة لموضوع الرسم . – استثمار ملكة التعبير الجسدي لاكتساب القدرة على التموضع في الفضاء .

إن إنجاح سيرورات التعلم والاكتساب من خلال المشروع البيداغوجي الفردي للطفل ذي اضطرابات التعلم، تفترض مبدئيا التكامل بين مساري التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة، وذلك بالنظر إلى كون هذه الأخيرة تعتبر قاعدة مؤطرة وداعمة وهامة في إنجاح التعلمات المرتبطة بالمواد الدراسية.

وبالتالي فإن عملية التعلم بالنسبة للأطفال الحاملين لهذه الاضطرابات التعلمية وصعوبات الاكتساب المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب وما إلى ذلك، تشترط على المستوى البيداغوجي تدريب هؤلاء الأطفال بشكل طويل المدى ومتكرر على التعاطي والتعامل مع المعطيات القرائية والكتابة والحسابية على مدى زمن التعلم.

خامسا: إجراءات تنزيل المشروع البيداغوجي الفردي PPI

من أجل ترجمة مكونات الهندسة المنهاجية إلى إجراءات بيداغوجية قابلة للتنزيل والممارسة التعليمية بالفصل الدراسي للأطفال في وضعية إعاقة اضطرابات التعلم يمكن التأكيد على ضرورة اعتماد الإجراءات التالية :

1. ضرورة الانطلاق من نتائج التقويم التشخيصي الذي يقوم به المدرس أو المدرسة عند استقبال الطفل وتسجيله بالمدرسة وإدراجه ضمن لائحة تلاميذ قسم التربية الدامجة، هذا التقويم التشخيصي الذي يمكن المدرس والمدرسة من تحديد طبيعة حاجيات المتعلم على مستوى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة، وذلك على مستوى كل نوع من أنواع اضطرابات التعلم التي يمكن أن يعرفها الطفل المتعلم، والتي قد لا يدركها المدرس في أبعادها التفصيلية السلوكية إلا عند الاحتكاك بالطفل في وضعية أو في نشاط تعلمي، وهكذا يتمكن المدرس(ة) من تعرف طبيعة الاقترانات الممكن اعتمادها بين السيرورتين: تشخيص طبيعة تمظهرات الاضطراب وبالتالي ضبط أنواع الاختلالات المؤثرة على التعلم؛
2. إن تحديد تشخيص موضوعي طبي لنوعية اضطراب التعلم سيمكن من تحديد حاجيات التعلم واعتمادها من أجل تحديد وصياغة الأهداف التعلمية التي ستؤطر المقاربة التنظيمية التربوية للمسار التعلمي للطفل ذي اضطرابات التعلم، وبالتالي تحديد البرمجة الزمنية للتعلمات الأساس من جهة والتعلمات الداعمة من جهة أخرى، وذلك من تحقيق الأهداف التي تم استخراجها انطلاقا من تشخيص الحاجيات. **(لابد من الإشارة إلى التفاوت بين التمظهرات السلوكية لأعراض اضطرابات التعلم: بين الديسليكسيا والديسكالكوليا، مما يفرض ضرورة التدقيق عند تحديد الحاجيات وترجمتها إلى أهداف موجهة للمشروع البيداغوجي الفردي)**؛
3. إن برمجة مضامين وزمن التعلمات داخل المشروع البيداغوجي الفردي لابد أن يعتمد على هندسة سيكوبيداغوجية وتعليمية متوافق عليها بين أعضاء الفريق المتعدد الاختصاصات، بما يمكن للمدرس أو المدرسة من وضع مختلف الأنشطة التعلمية الاكتسابية والداعمة في سياقها التعلمي والزمني المتكيف مع إيقاعات الاكتساب لدى الطفل ذي اضطرابات التعلم، وهذا ما سييسر للفاعل التربوي إمكانية التحكم في المقاربات البيداغوجية لتنظيم وبرمجة وتدبير مضامين وأنشطة التعلم خلال كل دورة أو أسدس، على أساس مرجعية الكفايات والقدرات والأهداف التعليمية المسطرة لكل طفل؛
4. إن المشروع البيداغوجي الفردي سمي كذلك لأنه يرتبط مباشرة بالخصوصيات الفردية للطفل ذي اضطرابات التعلم على مستوى التشخيص المرجعي الطبي ودرجة الإعاقة التي يفترض أن تكون خفيفة أو متوسطة، كما يفترض أن يلبي حاجيات التعلم عند هذا الطفل وتحقيق أهداف هذا التعلم من أجل تأهيله، مما يفرض برمجة بيداغوجية للتعلمات (تواصل شفهي، قراءة، كتابة، رياضيات... إلخ) تستحضر صعوبات التعلم عند هذا الطفل بشكل فردي، إلا أن هذا لا يمنع من تنزيل آليات بيداغوجية تشرك هذا الطفل في أنشطة جماعية مع أطفال آخرين لهم سمات مشتركة معه ضمن إطار بيداغوجيا فارقية تضمن التدبير المهدف لهذا النوع من التعلمات الجماعية؛

5. إن المشروع البيداغوجي الفردي لا يحكمه الزمن المدرسي بصرامته التنظيمية للحياة المدرسية، بل يجب أن يحترم زمن التعلم عند الطفل بحسب طبيعة الكفايات والأهداف وزمن تحققها، من منطلق طبيعة الإعاقة وحدة الاضطرابات المرتبطة بها، وهذا يجب أن يبقى ضمن إطار الزمن التربوي والتنظيمي الذي تم إقراره إداريا ضمن هذه الهندسة المنهاجية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة والمحدد في ثلاث سنوات يتم عند نهايتها تأهيل الطفل للدمج المدرسي؛

6. إن المشروع البيداغوجي الفردي يتضمن مبدئيا مختلف أنواع التعلمات الأساس حسب المجالات المبرمجة بالمدرسة المغربية والخاصة بالقسم الأول ابتدائي، وفي إطار مرجعية الكفايات المرتبطة به ولو في حدودها الدنيا. كما أنه يرتبط كذلك بمختلف الأنشطة والمضامين المبرمجة في هذه المجالات في إطار القدرات المستهدفة بحسب كل صنف من أصناف اضطرابات التعلم وخصوصيات إعاقته وسلوكياته التعلمية، وهنا لابد من ضرورة التكييف والملاءمة على المستويين السيكوبيداغوجي (البيداغوجيا التنشيطية المعتمدة) والديداكتيكي (منهجية الدرس، أسناده، تعليماته، أنشطته، زمنه...) والاختزال الضروري إن اقتضى الأمر من أجل التوافق مع هدف تحقيق الحدود الدنيا للتعلم والاكتساب الضامن للتأهيل من أجل الدمج؛

7. إن المشروع البيداغوجي الفردي لابد أن يتم فيه التنسيق مع الفريق الطبي أو شبه الطبي من أجل استكمال استفادة الطفل ذي اضطرابات التعلم من التعلمات الداعمة ضمن إطار خصوصية كل نوع من أنواع الاضطراب التعلمي، وضمان العلاجات الطبية الموازية خاصة على مستوى التنطيق، والتدريب على الانتباه والتركيز، والتمييز البصري الفضائي، والتآزر الحسي الحركي، والتدريب على مختلف أشكال السلوكيات المرتبطة بالوضعيات التعليمية التعلمية، وهذا ما يفترض تنسيقا بين هذا الفريق وبين المدرس والمدرسة ومدير المدرسة وذلك من أجل التنظيم التربوي والزمني لهذه العملية.

ومن أجل تفعيل عمليات أجرأة وتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي على المستويين البيداغوجي والديداكتيكي يمكن الاستئناف بالموجهات التالية :

الجدول الخامس: المقاربات البيداغوجية لتنزيل المشروع الفردي

المقاربات البيداغوجية		إجراءات التنزيل
المقاربات البيداغوجية	البيداغوجية الفارقية	– لابد من التأكيد على أن هناك فرق فردية بين الأطفال ذوي اضطرابات التعلم، ومن تم لابد من العمل على استحضار خصوصيات كل طفل عند برمجة مشروعه؛ – لابد من التفريق بين الأطفال ضمن هذه الإعاقة عند اقتراح الأنشطة أو صياغة التعليمات وذلك باعتماد خطاب بيداغوجي ينطلق من خصوصية كل طفل على حدة، وتدقيق نوع التعليمة من أجل توجيه السلوك التعلمي. – لابد من بلورة صيغ فارقية عند التواصل والتفاعل مع كل الأطفال ذوي اضطرابات التعلم ؛ – لابد من احترام البعد الفارقي في إيقاعات وزمن التعلم الأطفال ذوي اضطرابات التعلم وزمن إنجاز الأنشطة خاصة حديث العهد بالمدرسة والفصل الدراسي. – لابد من أن يعتمد المدرس(ة) على التدخل البيداغوجي الفارقي المفردن بحسب خصوصيات كل طفل ضمن هذه الإعاقة على المستوى السيكومعرفي والسيكووجداني والقدرات التعلمية لديه.
المقاربات البيداغوجية	بيداغوجيا اللعب	– لابد من التأكيد أن هذه البيداغوجية ذات فعالية مهمة لإنجاح التعلمات عند الأطفال ذوي اضطرابات التعلم ؛ – لا يمكن للمدرس(ة) أن يقدم أي لعبة كسياق للتعلم بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ينبغي انتقاء الألعاب التعلمية المتكيفة مع هذا النوع من الإعاقة، – لابد أن يتم إخضاع اللعبة المقترحة كسياق للتعلم والبرمجة الديداكتيكية لتحقيق الأهداف التعلمية، ومن تم فإن الألعاب المقترحة يجب أن تكون بسيطة ومهدفة وغير مرهقة، وغير مكلفة زمنيا بالنسبة للأطفال ذوي اضطرابات التعلم ؛ – لابد أن يكون هناك انسجام بين اللعبة المقترحة وطبيعة المادة وخصوصية النشاط التعلمي. – لا يجب أن تكون الألعاب التعلمية المقترحة على الأطفال ذوي اضطرابات التعلم مرهقة أو مركبة ومعقدة من حيث نوع التعليمات التي تتطلب جهدا لكي يتمكن الطفل من فهم التعليمة واستيعابها وتنفيذها بتقنية برايل أو أي صيغة أخرى، وإنجاز المطلوب؛ – يستحسن اقتراح الألعاب المبرمجة ضمن برانم تتضمن ألعاب تعلمية منسجمة مع أهداف ومضامين التعلمات المستهدفة.

المقاربات البيداغوجية	**بيداغوجيا الوساطة**	– تساعد بيداغوجيا الوساطة الأطفال ذوي اضطرابات التعلم في تقريبهم من أهداف النشاط التعلمي وتيسير شروطه؛ – الوساطة تعني أن يشتغل المدرس مباشرة مع المتعلم وفي إطار وضعيته الفردية، وهذا لا يكون إلا في حالة التعثرات والصعوبات الكثيرة والقوية؛ – الوساطة هي تيسير وتدخل بتقديم الوسائل والمعينات والتوجيهات والتحفيز المناسب لإنجاح التعلم.
	بيداغوجيا التقويم التكويني	– هو كل إجراءات المراقبة والتتبع المخصصة للطفل ذي اضطرابات التعلم من لدن المدرس(ة) خلال عملية التعلم وذلك من أجل رصد صعوباته وتعثراته؛ – كل تعثر يقتضي تدخل المدرس(ة) من أجل التخفيف من حدة التعثر وتجاوز صعوبة التعلم بالوسائل المناسبة والدعم السيكولوجي المحفز وذلك باستهداف نقاط القوة عند الطفل؛
	بيداغوجيا الدعم والمعالجة	– إن الطفل ذو اضطرابات التعلم يحتاج إلى تقوية الذاكرة الصوتية، أو الذاكرة المتعلقة بالمعجم وروابطها الدلالية المؤثرة في عملية التعلم، وذلك عبر التثبيت، والتركيز، والترسيخ، وتقوية التعلمات بالدعم؛
		– كل صعوبة أو تعثر، تتطلب من المدرس (ة) المعالجة المناسبة حسب حدة الإعاقة ومشاكل التعلم؛ وذلك بتبسيط الإنجازات المطلوبة من الطفل وإعطاء الزمن الكافي.

الجدول السادس: المقاربات الديداكتيكية لتنزيل المشروع البيداغوجي الفردي

طبيعة المقاربة	المبادئ الموجهة للإجراءات الديداكتيكية
المقاربة الديداكتيكية المقترحة	• استهداف الكفايات والقدرات والأهداف التعلمية المبرمجة ضمن كل مجال تعلمي حسب منطق البرمجة المعتمدة في المنهاج الرسمي؛ • ضرورة الاعتماد على منطق البرمجة التنظيمية الزمنية والتربوية لمسارات توزيع مضامين التعلمات حسب كل مجال على مستوى السنة والأسدس والشهر والأسبوع؛ • ضرورة وضع الهندسة الديداكتيكية للأنشطة من خلال الهندسة البيداغوجية المعتمدة في المشروع التربوي الفردي، وهذا يعني خضوع ديداكتيك الأنشطة اليومية لمنطق المشروع التربوي الفردي وأهدافه وسيروراته؛ • ضرورة الربط بين الأنشطة التعلمية حسب خصوصياتها (اللغة – الرياضيات – النشاط العلمي – التربية الفنية/ الإسلامية . . .) وبين الأنشطة الداعمة المؤطرة لها ولنجاحها؛ • لابد من مراعاة تموقع النشاط التعلمي للطفل ضمن تنظيم الأولويات في برمجة الأنشطة حسب طبيعة ودرجة الإعاقة، بمعنى إعطاء الأولوية للأنشطة اللغوية (التواصل الشفوي والقراءة والكتابة، وأنشطة التفتح العلمي والفني)؛ • لابد من برمجة ديداكتيكية للنشاط التعلمي بتنسيق تكاملي مع النشاط الداعم والعمل على تقديم الأنشطة بالارتكاز على هذا التكامل؛ • لابد من تكييف المنهجية الديداكتيكية لفعل التدريس مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل ؛ • توفير الوسائل الديداكتيكية اللوجيستية المناسبة؛ • الاعتماد على برمجة الأنشطة بمنطق التدرج من البسيط إلى المركب بحسب استجابات الطفل للنشاط التعلمي المقترح وهذا يعني اعتماد مرونة أكبر في زمن التعلم (إعطاء المدة الكافية)؛ • تُقترح المراوحة بين النشاط التعلمي الفردي والجماعي على أساس تمرين الطفل وتدريبه على الانفتاح اتجاه الآخر والتقبل التدريجي للتعلم الجماعي حسب طبيعة صعوباته التفاعلية والتواصلية؛ • تفريد التدخلات الديداكتيكية والبيداغوجية مع الطفل في بعض الأنشطة مع اعتماد الإجراءات البيداغوجية بالوساطة؛ • اعتماد آلية للتقويم التكويني (المراقبة الموازية لنشاط التعلم والاكتساب عند الطفل وضبط صعوباته) واتخاذ إجراءات المعالجة الفورية الضرورية.

إن تخطيط وتدبير المشروع البيداغوجي الفردي للأطفال ذوي اضطرابات التعلم يراهن بشكل كبير على المقاربة البيداغوجية التي يعتمدها المدرس (ة)، وعلى صيغ تنفيذها وتطبيقها على الطفل المتعلم، حيث يفترض أن ينطلق من خصوصيات اضطراباته وطبيعة الصعوبات التي تفرزها عند وضعية التعلم والأنشطة المرتبطة بها، ومن تم يتم تنزيل صيغ التفاعل البيداغوجي المناسبة، والإجراءات الديداكتيكية لتقديم وتنشيط الوضعية التعليمية التعلمية.

سادسا: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

مقدمة:

في إطار سيرورات تنزيل هذه الهندسة المنهاجية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، لا يمكن اعتبار التقويم آلية هدفها وضع الحواجز والعراقيل والصعوبات أمام إمكانات فتح آفاق التمدرس بالنسبة للطفل ذي اضطرابات التعلم، رغم صعوبة الجانبية الطبية لهذا الصنف من الإعاقات.

كما لا يمكن اعتبار التقويم محددا تربويا وبيداغوجيا دون جدوى ضمن مسارات تدبير وضعيات التعلم والاكتساب للطفل ذي اضطرابات التعلم. فالتقويم إجراء بيداغوجي ضروري ومحوري في مسارات التأهيل من أجل الدمج المدرسي، وذلك نظرا لأهميته وأدواره البيداغوجية الفعالة في عمليات التعلم والاكتساب المقترحة على ذي اضطرابات التعلم إذا ما تم تفعيلها على الوجه الأنسب والأكثر مردودية.

التقويم التشخيصي:

بعد نتائج الملف الطبي وتشخيصه لطبيعة الأعراض المرافقة لنوع اضطراب التعلم الذي يعاني منه الطفل، يعتبر التقويم التشخيصي من أهم المداخل التربوية الأساسية من أجل وضع البطاقة التربوية التشخيصية للطفل ذي اضطرابات التعلم، وتشخيص حاجياته، وتحديد طبيعة الاكتسابات الأساسية والداعمة الضرورية لإنجاح تعلماته، وبالتالي يعتبر أساسيا لأنه يسمح بتحديد الأهداف التعلمية المؤطرة والموجهة للمشروع البيداغوجي الفردي.

ويمكن اعتماد عدة إجراءات سيكوبيداغوجية لإنجاز هذا التقويم التشخيصي وذلك بتحديد واعتماد جداول تقويم يتم فيها تحديد مستويات الاكتسابات المتعلقة بالطفل ذي اضطرابات التعلم، وهنا نشير إلى أن هذه الجداول أو الشبكات موجودة ومتوفرة بالنظر إلى اعتمادها على معايير بسيطة وقابلة للتحديد والتفعيل والقياس مثل: (غير مكتسبة – في طور الاكتساب–مكتسبة)، ويتم ربطها بالقدرات المستهدفة أو بالأهداف التعلمية والمضامين المرتبطة بها: (النطق السليم للحرف كذا–القراءة الصحيحة للكلمة كذا–القراءة الصحيحة للجملة كذا– كتابة الحرف كذا أو الكلمة كذا مع احترام القاعدة كذا)، (أو تعرف العدد كذا كتابة وعدا – تعرف العملية الحسابية كذا– قراءة تعليمة التمرين كذا بشكل صحيح، إنجاز التمرين بشكل صحيح مع حد أدنى من الأخطاء لا يتجاوز كذا).

ومن خلال هذه المحددات أو البنود يمكن تشكيل للتقويم التشخيصي من طرف المدرس أو المدرسة، يستطيع بها تحديد حاجيات الطفل على مستوى التعلمات الأساس وبالتالي ضبط صياغة الأهداف التعلمية التي يمكن أن تتم عبرها برمجة المشروع البيداغوجي الفردي .

التقويم التكويني:

كما يمكن اعتبار التقويم التكويني آلية بيداغوجية فعالة في ضبط أنواع التدخل التربوي المناسبة متى ما واجه للطفل ذي اضطرابات التعلم صعوبات أو عوائق أو مشاكل عند أي نشاط من الأنشطة التعلمية المقترحة عليه، إن التقويم التكويني له دوران أساسيان:

- الدور الأول : تفعيل المراقبة والتتبع المباشر والدائم للنشاط التعلمي للطفل ذي اضطرابات التعلم من أجل

ضمان تحقيقه للأهداف التعلمية من جهة، ورصد طبيعة الصعوبات التي قد يعيشها ذي اضطرابات التعلم أثناء النشاط التعليمي من جهة أخرى؛

- الدور الثاني : ضمان التدخل التربوي الأنسب (دعم فوري أو معالجة فورية) من طرف المدرس أو المدرسة من أجل ضبط طبيعة التعثر ونوعية العائق، وبالتالي إنجاح الوضعية والنشاط التعلمي المقترح على الطفل ذي اضطرابات التعلم ، ومساعدته على تحقيق الهدف من النشاط.

إذن فالتقويم التكويني يعتبر رافدا بيداغوجيا فعالا وقوي التأثير خلال السيرورة التعليمية التعليمة للطفل ذي اضطرابات التعلم.

التقويم النهائي :

إن التقويم النهائي يرتبط غالبا بإنتاج الأحكام والقرارات، إلا أنه في حالة تمدرس الأطفال في وضعية اضطرابات التعلم يمكن اعتباره من الآليات الضرورية لقياس درجات ومستويات تطور التعلمات وتحقيق الأهداف، ونمو وتطور الكفايات.

ومن أجل ضمان فعالية الإجراءات البيداغوجية للتقويم ضمن سيرورات التعلم والاكتساب الخاصة بالأطفال في وضعية اضطرابات التعلم، يمكن أن نستأنس بالموجهات المقترحة في الجدول التالي:

الجدول السابع: إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

أنواع التقويم وأهدافه	الضوابط الإجرائية لتنزيل القويم
1. التقويم التشخيصي	**- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات؛** **- شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية؛** **- شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة؛** **- شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة؛** **- شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد الأشكال، القياسات. .)؛** **- شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية. . . .)؛** **- شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.**
2. التقويم التكويني	**- يفترض أن يتم الاشتغال على مستوى هذا النوع من التقويم بالمقاربة الفارقية وآلية التفريد، وبيداغوجية الوساطة وذلك من أجل ضبط :** **v أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء النشاط التعلمي؛** **● التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة؛** **● تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به؛** **● تقديم أشكال التركيز والتثبيت والتقوية والدعم المناسب.** **● تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين الطفل من بلوغ الهدف التعلمي.**

3. التقويم النهائي	المراقبة المستمرة تساوي 50% من معدل التقويم النهائي	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من الهدف التعلمي المرتبط بنشاط محدد. ● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من مجموعة من الأهداف التعلمية المترابطة فيما بينها من خلال مجموعة دروس: في القراءة، في الكتابة، في الرياضيات، . . .
	نتائج الاختبارات المتعلقة بالوضعيات المشكلة المقترحة على المتعلم تساوي 50% من معدل التقويم النهائي.	● اقتراح وضعيات أنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن الطفل من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو بمجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد: مجال اللغة، مجال الرياضيات، مجال النشاط العلمي، . . . وذلك عبر تبسيط الوضعيات الاختبارية واقتصارها على تعليمتين على الأكثر، وتحديد الأسناد المعتمدة والوسائل التعليمة المفترض تقديمها للطفل خلال الإنجاز. ● اقتراح وضعية أنشطة اختبارية لقياس درجات تمكن الطفل من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي PPI، وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات الممكن اقتراحها بصيغ معقدة ومبسطة وواضحة، في حدود ثلاث تعليمات/مهام/انجازات يقوم بها الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

خـاتـمة عامـة

إن الهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة كما تم عرض مداخلها ومحدداتها ومرجعياتها الحقوقية والمؤسساتية والتشريعية والإدارية والتنظيمية والتربوية، تعتبر تحولا نوعيا في مسار إعمال حق هؤلاء الأطفال في التمدرس وتلقي العرض التربوي الذي يتناسب مع خصوصياتهم ويضمن لهم مبدأ تكافؤ الفرص مع باقي الأطفال المتمدرسين.

وقد تبين لنا أن هذا التحول يفترض تغييرات في المقاربة المؤسساتية الإدارية والتنظيمية لإعمال حق هؤلاء الأطفال في التمدرس الدامج، وذلك بخلق الآليات والإجراءات التنفيذية لهذا التمدرس عبر مختلف مستويات الهياكل والبنيات الإدارية للوزارة الوصية أي الأكاديميات والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية، وفضاءات الفصول الدراسية، وذلك من أجل إرساء مشروع المؤسسة الدامج الحامل لمختلف مرتكزات هذه المقاربة التي تنص على تفعيل آليات إحداث قسم التربية الدامجة كبنية تربوية لها وظائف بيداغوجية تتجاوز تجربة أقسام الإدماج CLIS باتجاه تحقيق منهاج دراسي متكيف ومتلائم مع خصوصيات كل الإعاقات المعنية بالتمدرس في أفق تفعيل منظور التربية الدامجة.

كما أن هذا التحول يفترض مراجعة نظرتنا وتمثلاتنا لأصناف الإعاقة المعنية بالتمدرس، من حيث التعريف والتوصيف، وضبط الحاجيات على مستوى التعلمات الأساس والداعمة، وعلى مستوى ضبط الكفايات والقدرات المستهدفة لتحقيق نتائج التعلم عند كل إعاقة على حدة، وبالتالي ضبط صيغ التكييف والملاءمة لمضامين وأنشطة التعلم المقترحة على الأطفال في وضعية إعاقة بحسب صنف الإعاقة وحدتها ودرجتها وإيقاعاتها في التعلم والاكتساب.

إن هذا التغيير المفترض إدخاله على سيرورات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، فرض أيضا ضرورة الانتقال إلى مقاربة المشروع البيداغوجي الفردي PPI كآلية بيداغوجية تتجاوز الخلفية النظرية والإجرائية للمشروع التربوي الفردي PEI الذي يرتبط بالتربية المتخصصة وأشكال التأهيل المرتبطة بها.

إن هذا المشرع البيداغوجي الفردي جاء باقتراح نظرة جديدة للفعل البيداغوجي والديداكتيكي الذي سيقدمه المدرس أو المدرسة، سواء من حيث بنائه وتخطيط مكوناته على مستوى كل طفل في وضعية إعاقة، أو على مستوى تدبيره وتنشيطه البيداغوجي والديداكتيكي، أو من حيث مقاربات التقويم التي يجب اعتمادها ضمن إطاره والبيداغوجية التقويمية التي يجب أن تفعل في إطاره وصولا إلى التقويم النهائي واتخاذ قرار التأهيل من أجل الدمج.

إن هذا التحول فرض أيضا ضرورة الانخراط في العمل التكاملي بين كل المتدخلين في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، سواء الفرق الطبية والشبه طبية والإدارية والتربوية (مفتشين ومدرسين)، وكذلك الأسر والفعاليات الجمعوية الناشطة في مجال الإعاقة من أجل تحقيق وتقديم عرض تربوي يتلاءم مع خصوصيات وحاجيات الأطفال في وضعية إعاقة لمسار تربوي دامج ينسجم مع أهداف التنمية المستدامة.

البيبليوغرافيا

- **المراجع باللغة العربية:**

- د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2003؛
- د. عثمان لبيب فراج، الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2002؛
- دة. سهير محمد سلامة، التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج، مكتبة زهراء الشرق، مصر 2002؛
- د. سمير محمد عقل، التدريس لذوي الإعاقة السمعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2012؛
- د. سمير اليسير، «الشلل الدماغي عند الأطفال» دليل مصور للأهل والعاملين في التأهيل، عن كتاب ديفيد وورنر؛
- الشلل الدماغي عند الأطفال (دليل مصور للأهل والعاملين في التأهيل)، إعداد سمير اليسير/بيسان للنشر لبنان/1997 .

- **المراجع باللغة الفرنسية:**

- Gaby Netchine-Grynberg, Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. PUF 1999;
- Joel Zaffran, L'intégration scolaire des handicapés. Ed L'Harmattan, 1997;
- Jean-Marie Gillig, Intégrer l'enfant handicapé à l'école. 2ème Ed. DUNOD, 1997;
- Jean-Marie Gillig, Remédiation, soutien et approfondissement à l'école, Ed. Hachette, 2001;
- MEN/UNICEF/HANDICAP INTERNATIONAL, Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Souss Massa Draa. « Rapport de synthèse », Février 2014;
- Hallahan&Kauffman, Exceptional Learners, Introduction to Special Education 2004 (10th Edition)
- Catherine Tourette (2006), l'évaluation des enfants porteurs de déficiences motrices, édition DUNOD,2 éme édition , Paris;
- M.Plaza, J.Dhellemmes, V.Quetin, J.Sayag, Difficultés de l'évaluation cognitive chez des enfants avec une infirmité motrice cérébrale ,A.N.A.E ; 1997 ; 42 ; 67- 72;
- Enzo, les séquelles à l'âge scolaire d'un grand ancien prématuré. Mémoire en vue de l'obtention d'un diplôme d'état de psychomotricité derigée par Camille Berteloite, université Paul Sabatier, faculté de médecine Toulouse Rangueil, institut de formation en psychomotricité, (2009);
- Alain Chalelin, les troubles cognitifs, info- motrice, recherche sur la paralysie cérébrale, fondation motrice, (2010).

Webographie

http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=6729

http://www.alukah.net/culture/0/94108

http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=43115

http://vb.3dlat.net/showthread.php?t=216742

http://academy.moe.gov.eg/pdf/special/qualifi_spec/02-deaf.pdf

الـمـلاحـــق

نموذج المشروع البيداغوجي الفردي

الأكاديمية الجهوية لجهة: ..... المديرية الإقليمية.....

مدرسة : ..... إسم المدرس(ة).....

بطاقة تعريفية للطفل :

الاســـم: ..... الـنـسـب:.....

تاريخ الازدياد: ..... بـ ..... السن.....

تاريخ التسجيل: .....

رقم التسجيل:.....

صنف الإعاقة:.....

حصيلة التشخيص الطبي :

التشخيص الطبي والعصبي : نعم ☐ لا ☐ المختص ..... بتاريخ.....

النتائج .....

.....

التشخيص السيكولوجي : نعم ☐ لا ☐ المختص ..... بتاريخ.....

النتائج .....

.....

التشخيص السيكوحركي : نعم ☐ لا ☐ المختص ..... بتاريخ.....

النتائج .....

.....

تشخيص تقويم النطق : نعم ☐ لا ☐ المختص ..... بتاريخ.....

النتائج .....

.....

الحاجيات على مستوى التعلمات الداعمة:

حسب تقرير التشخيص الطبي و شبه الطبي: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

التشخيص السيكوبيداغوجي والتربوي:

التمدرس في مركز مختص: نعم ☐ لا ☐ المؤسسة: ..... **من**.....**إلى:**.....

النتائج .....

.....

التمدرس في مؤسسة خاصة : نعم ☐ لا ☐ المؤسسة: ..... **من**.....**إلى:**.....

النتائج .....

.....

التمدرس في التعليم الأولي: نعم ☐ لا ☐ المؤسسة: ..... **من**.....**إلى:**.....

النتائج .....

.....

التمدرس في المدرسة: ننعم ☐ لا ☐ المؤسسة: ..... **من**.....**إلى:**.....

النتائج .....

.....

نتائج التقويم التشخيصي على مستوى التعلمات الأساس

إجراءات التقويم التشخيصي حسب مجالات التعلم		حاجيات الطفل على مستوى التعلمات الأساس
الإجراء	المجال والمجال الفرعي	
شبكات التقويم التشخيصي الخاصة باللغة العربية	التواصل	
	القراءة	
	الكتابة	
شبكات التقويم التشخيصي الخاصة بالرياضيات	الحساب	
	الهندسة	
	القياس	
شبكات التقويم التشخيصي الخاصة بالعلوم		
شبكات التقويم التشخيصي الخاصة بالتنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية	
	التربية الفنية	
	التربية البدية والسيكوحركية	
التقرير النهائي لنتائج التقويم التشخيصي	● . . . ● . . . ● . . .	

التخطيط العام للمشروع البيداغوجي الفردي PPI:

المجالات التعلمية	المجالات الفرعية	الحاجات المستهدفة والأهداف التعلمية	برمجة أنشطة التعلمات الأساس	برمجة التعلمات الداعمة	زمن وإجراءات التقويم	
					المراقبة المستمرة	التقويم الإجمالي
مجال اللغة والتواصل	التعبير الشفهي					
	القراءة					
	الكتابة					
مجال الرياضيات	الحساب					
	الهندسة					
	القياس					
مجال العلوم						
مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية					
	التربية الفنية					
	التربية الحس حركية والبدنية					
توقيع السيد مدير المدرسة		توقيع السيد المفتش		توقيع المدرس أو المدرسة		

ملحوظة: في إطار إعداد المشروع البيداغوجي الفردي، يمكن أن تخصص بطاقة لمشروع واحد خلال السنة الدراسية للطفل، ويمكن أن تخصص للطفل الواحد بطاقتان لمشروعين اثنين واحد لكل أسدس: خاصة بالنسبة للطفل التوحدي، والطفل ذو إعاقة ذهنية، أو الطفل ذو الشلل الدماغي الحركي.

ويمكن اعتماد عدة أدوات وصيغ لتحديد وأجرأة البرمجة الخاصة بالتعلمات الأساس والداعمة، على مستوى كل أسدس أو دورة أو شهر أو أسبوع، بحسب مكونات التخطيط العام للمشروع البيداغوجي الفردي، وذلك لمعرفة وضبط مسارات الانتقال عبر مضامين التعلمات خلال زمن التعلمات المقترح لكل طفل بحسب إعاقته، وطبيعة اضطراباته وصعوبات التعلم لديه، وبحسب اختيارات المدرس (ة) لمنطق تخطيط وتدبير هذه التعلمات، في إطار مقاربات فارقية متمركزة على الطفل الواحد، أو مقاربات بيداغوجية لنفس الأنشطة مع جماعة من الأطفال من نفس فئة الإعاقة، أو لها قواسم مشتركة من حيث القدرة على التعاطي مع المضمون التعلمي رفقة أطفال آخرين.

من هذه الأدوات يمكن أن نذكر :

- البرمجة التوزيعية للتعلمات بحسب أشهر الأسدس أو الدورة؛
- البرمجة التوزيعية للتعلمات أو الوحدات والمكونات المضامينية للدروس بحسب الشهر؛
- البرمجة التوزيعية للتعلمات حسب الأسبوع؛
- البرمجة التوزيعية للتعلمات خلال اليوم؛

ويمكن أن يعتمد المدرس (ة) مختلف الصيغ التوثيقية التربوية المساعدة على التخطيط والتدبير في هذا المجال حسب توجيهات المفتش المؤطر وتحت إشراف السيد مدير المؤسسة.

ونقدم فيما يلي بعض نماذج البرمجة التوزيعية للتعلمات انطلاقا من المشروع البيداغوجي الفردي:

النموذج 1 : برمجة التعلمات الأساس لمشروع الطفل في وضعية إعاقة خلال أحد الأسدسين

برمجة مضامين التعلمات الأساس والداعمة حسب المجالات والأهداف التعلمية		سبتمبر/ فبراير	أكتوبر/ مارس	نونبر/ أبريل	دجنبر/ ماي	يناير/ يونيو
قطب اللغة	التعبير الشفوي					
	القراءة					
	الكتابة					
قطب الرياضيات والعلوم	الحساب					
	الهندسة					
	القياس					
	النشاط العلمي					
قطب التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية					
	التربية الفنية					
	التربية البدنية					

النموذج 2: البرمجة الشهرية للتعلمات الأساس والداعمة حسب مشروع الطفل في وضعية إعاقة

برمجة مضامين التعلمات الأساس والداعمة حسب المجالات والأهداف التعلمية		الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
قطب اللغة	التعبير الشفوي				
	القراءة				
	الكتابة				
قطب الرياضيات والعلوم	الحساب				
	الهندسة				
	القياس				
	النشاط العلمي				
قطب التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية				
	التربية الفنية				
	التربية البدنية				

النموذج 3: البرمجة الأسبوعية للتعلمات الأساس والداعمة حسب مشروع الطفل في وضعية إعاقة

برمجة مضامين التعلمات الأساس والداعمة حسب المجالات والأهداف التعلمية		الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
قطب اللغة	التعبير الشفوي					
	القراءة					
	الكتابة					
قطب الرياضيات والعلوم	الحساب					
	الهندسة					
	القياس					
	النشاط العلمي					
قطب التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية					
	التربية الفنية					
	التربية البدنية					

نموذج بطاقة تقنية لجذاذة نشاط تعلمي للطفل في وضعية إعاقة

المراحل	الأهداف	أنشطة التعلم والاكتساب	الإجراءات الديداكتيكية	الوسائل التعليمية
الاستكشاف				
البناء				
التطبيق والتوظيف				

الجدول الخاص بتقويم درجات التمكن من الموارد والأهداف التعلمية المستهدفة
(إجراء التقويم الخاص بالمراقبة المستمرة)

مؤشرات تقويم الموارد حسب المجال والمضامين التعلمية	درجات التمكن والتحكم في الموارد				
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	لا بأس به	جيد
	1	2	3	4	5
❖ **مجال اللغة :**					
● **التواصل الشفهي:**					
– الموارد الصوتية المستهدفة:					
– الموارد المعجمية المستهدفة:					
– الموارد الأسلوبية المستهدفة:					
● **القراءة:**					
– الموارد الحرفية المستهدفة:					
– الموارد المعجمية المستهدفة:					
– مستويات الفعل القرائي:					
● **الكتابة:**					
– التحكم الحس حركي في فعل الكتابة:					
– التحكم في إجراءات التخطيط:					
– التحكم في إجراءات الكتابة حسب الحرف المستهدف.					
❖ **مجال الرياضيات:**					
● **الحساب**					
– الموارد المتعلقة بتعرف الأرقام والأعداد والعد					
– الموارد المتعلقة بتعرف الرموز الرياضية					
– الموارد المتعلقة بالعمليات الرياضية البسيطة					
● **الهندسة**					
– الموارد المتعلقة بتعرف الأشكال الهندسية					
– الموارد المتعلقة بالتموقع في المكان والزمان					
– الموارد المتعلقة بالألوان والتلوين					
● **القياس**					
– الموارد المتعلقة بتعرف الأطوال					
– الموارد المتعلقة بتعرف الكم					
– الموارد المتعلقة بتعرف الحجم					

❖ **مجال العلوم:** – الموارد المتعلقة بتعرف حالات المادة – الموارد المتعلقة بتعرف مكونات أعضاء الجسم – الموارد المتعلقة بتعرف خصائص التغذية والنظافة					
❖ **مجال التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم:** ● **التربية الإسلامية** ـ الموارد المتعلقة بتعرف وحفظ السور القرآنية ـ الموارد المتعلقة بتعرف بعض أركان الإسلام ـ الموارد المتعلقة بتعرف بعض الآداب الإسلامية ● **التربية الفنية** ـ الموارد المتعلقة بتعرف الأشكال والألوان ـ الموارد المتعلقة برسم وتلوين شكل هندسي ـ الموارد المتعلقة بإنشاد الأناشيد ● **التربية البدنية والسيكوحركية** ـ الموارد المتعلقة بإنجاز حركات رياضية جسدية بسيطة أو متوسطة الصعوبة ـ الموارد المتعلقة بإنجاز حركات وألعاب رياضية فردية ـ الموارد المتعلقة بإنجاز حركات وألعاب رياضية جماعية.					

الجدول الخاص بالتقويم والتنقيط المتعلق بقياس درجات نمو الكفايات
(إجراء التقويم الخاص بقياس مستوى تحقق الكفايات خلال الأسدس)

مؤشرات التقويم حسب المجال والمضامين التعلمية	درجات التمكن والتحكم في الكفايات				
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	لا بأس به	جيد
	1	2	3	4	5
❖ **مجال اللغة :** ● الوضعية المشكلة البسيطة المقترحة في اللغة لقياس مستويات تمكن الطفل من توظيف الموارد واقتراح حلوله الخاصة للمشكلة. ـ الموارد المستهدفة في التواصل الشفهي: ..... ـ الموارد المستهدفة في القراءة : ..... ـ الموارد المستهدفة في الكتابة:					
❖ **مجال الرياضيات والعلوم:** ● الوضعية المشكلة البسيطة المقترحة في الرياضيات والعلوم لقياس مستويات تمكن الطفل من توظيف الموارد واقتراح حلوله الخاصة للمشكلة. ـ الموارد المستهدفة في الحساب: ..... ـ الموارد المستهدفة في الهندسة: ..... ـ الموارد المستهدفة في القياس: ..... ـ الموارد المستهدفة في العلوم:.....					
❖ **مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح:** ● الوضعيات المشكلة البسيطة المقترحة في مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح حسب المجالات الفرعية (تربية إسلامية/ التربية الفنية/التربية البدنية) لقياس مستويات تمكن الطفل من توظيف الموارد واقتراح حلوله الخاصة للمشكلة. الموارد المستهدفة في القرآن والأدب الإسلامية:..... الموارد المستهدفة في التربية الفنية:..... الموارد المستهدفة في التربية البدية.....					

الجدول الخاص بالتقويم والتنقيط المتعلق بقياس درجات نمو الكفايات
(إجراء التقويم الخاص بقياس مستوى تحقق الكفايات خلال الأسدس)

مؤشرات التقويم حسب مجال المضامين التعلمية	درجات التحكم				
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	لا بأس به	جيد
	1	2	3	4	5
❖ **مجال اللغة :** - التواصل الشفهي - القراءة - الكتابة					
❖ **مجال الرياضيات:** - الحساب - الهندسة - القياس					
❖ **مجال العلوم:** - الفيزياء - البيولوجيا					
❖ **مجال التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم:** - التربية الإسلامية - التربية الفنية - التربية البدنية والسيكوحركية					
❖ **النتائج العامة حسب المجالات**					
❖ **المعدل العام للمراقبة المستمرة**					

بطاقة التقويم النهائي وإنتاج قرار التأهيل من أجل الدمج

نتائج التقويم الإجمالي للمشاريع:

المشروع الأول (الأسدس 1) :

درجات التمكن من أهداف وكفايات التعلم

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐

.....

.....

المشروع الثاني (الأسدس 2): درجات التمكن من أهداف وكفايات التعلم

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐

.....

.....

القرارات المتخذة :

التأهيل من أجل الدمج ☐

.....

.....

عدم التأهيل من أجل الدمج ☐

.....

.....

إعادة التوجيه ☐

.....

.....

أسماء أعضاء فريق العمل الذي كلف بإعداد الهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة

- **د. فؤاد شفيقي:** أستاذ التعليم العالي مدير مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المشرف العام على المشروع؛
- **د. حميد بودار:** أستاذ التعليم العالي علم النفس، المنسق العلمي لمشروع الهندسة المنهاجية؛
- **ذ. محمد** أنوار البوكيلي: رئيس مصلحة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بمديرية المناهج، إطار باحث عضو الفريق؛
- **ذ. محمد بيدادة:** أستاذ علوم التربية، عضو الفريق؛
- **د. عزوز التوسي:** أستاذ علوم التربية، عضو الفريق؛
- **د. امحمد الإدريسي:** أستاذ التعليم العالي للمعلوميات وتكنولوجيا الاتصال بمركز تكوين المفتشين، عضو الفريق؛
- **ذ. عبد العالي لمعلمي:** مفتش التوجيه التربوي- اللجنة المركزية للتربية على حقوق الإنسان والمواطنة- مديرية المناهج، إطار باحث عضو الفريق؛
- **ذ. أجروض امبارك:** رئيس مصلحة سابق بمديرية المناهج، إطار باحث عضو الفريق.

أعضاء الفرق الجهوية المشاركة في إعداد الهندسة المنهاجية

1. فريق جهة سوس ماسة

الاسم	المهمة	مقر العمل
محمد باعلا	منسق برنامج التعاون مع منظمة اليونيسيف	أكاديمية سوس ماسة
سعاد هديم	إطار بخلية التعاون مع اليونيسيف	أكاديمية سوس ماسة
سلوى هديبي	طبيبة	أكاديمية سوس ماسة
ربيع لحرش	عضو فريق التربية الدامجة	أكاديمية سوس ماسة
أنيس حمو مسعود	عضو فريق التربية الدامجة	أكاديمية سوس ماسة
زينب بن شتوي	أستاذة مكونة	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بإنزكان
ثورية فهري	أستاذة مكونة	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بأكادير
زهيدي الحسين	أستاذ مكون	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بأكادير
غزان محمد	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بأكادير
أحمد الحنفي	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بإنزكان
علي آيت عبو	منسق ملف تمدرس الأطفال ذوي الإعاقة	المديرية الإقليمية بإنزكان
محمد غريب	مفتش التخطيط	المديرية الإقليمية بإنزكان
محمد دحامي	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بتيزنيت
أحمد مخليص	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بتاروادنت
سيحاد محمد	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية باشتوكة آيت باها
حسن شريعي	مفتش التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بورزازات
بوجمعة المقدمي	مدير مدرسة	المديرية الإقليمية بإنزكان
الحسين بوسلهام	مدير مدرسة	المديرية الإقليمية بتيزنيت
سعيد أجمور	مدير مدرسة	المديرية الإقليمية بأكادير
محمد ناموس	مدير مدرسة	المديرية الإقليمية بإنزكان
عبد الرحيم عاقيل	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتيزنيت
خديجة احساين	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بأكادير
مينة باهية	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتاروادنت
مينة حسني	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتيزنيت
نورالدين مهل	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بإنزكان
لبنى تمار	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتاروادنت
فؤاد تمار	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتاروادنت
هند الوافي	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بورزازات
جواد قندوسي	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بإنزكان
فاطمة الملوكي	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بأكادير
عبد الرحيم إدردار	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بأكادير

مولاي الحسن إدريس	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بإنزكان
كريمة فيزازي	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بإنزكان
أمينة بوخيري	أستاذة التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتارودانت
عزيز باهدة	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بزاكورة
لحسن التوهامي	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بتينغير
لحسن أديف	أستاذ التعليم الابتدائي بقسم مدمج	المديرية الإقليمية بإنزكان
سعاد دحاني	أخصائية نفسية	إنزكان
نعمة بولكانة	أخصائية تقويم حركي	أكادير
أسماء الحاميدي	أخصائية تقويم النطق	أكادير
فاطمة الزهراء الميري	أخصائية تقويم النطق	أكادير
رجاء برواية	أخصائية علاج طبيعي	إنزكان
رشيدة كماح	مساعدة اجتماعية	إنزكان
كمال دارج	مساعد اجتماعي	ورزازات
رشيدة أمزيان	مربية	ورزازات
حفيظة السماع	مربية	أكادير
نجاة الصادقين	مربية	أكادير
نعيمة أبوالصويرة	رئيسة جمعية شمس للتوحد	أكادير
امبارك ابوليد	ممثل جمعية	تيزنيت
منير أمداح	ممثل جمعية	إنزكان
هناء القدسي	ممثلة منظمة إعاقة دولية	أكادير

2. فريق الجهة الشرقية

الاسم	المهمة	مقر العمل
فوزي محمد قصيير	منسق برنامج التعاون مع منظمة اليونيسيف	أكاديمية الجهة الشرقية
رشيد الكنبور	مفتش التعليم الابتدائي	أكاديمية الجهة الشرقية
حفيض بوحبة	مفتش التعليم الابتدائي	أكاديمية الجهة الشرقية
هواري فرعون	مفتش التعليم الابتدائي	أكاديمية الجهة الشرقية
محمد ناصري	مفتش التعليم الابتدائي	أكاديمية الجهة الشرقية
عبد الله ضيف	مفتش التعليم الابتدائي	أكاديمية الجهة الشرقية
معزوز المهدي	أستاذ	المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين بوجدة
مريم مناش	أستاذة	مدرسة للا أمينة وجدة
فاطمة الزهراء العمراني	أستاذة	مدرسة للا أمينة وجدة
لمياء حجي	مختصة في تقويم النقط	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
بنعلا صفاء	مختص في الترويض الطبي	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
عائشة عزيز	مربية مختصة	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
صفاء بنعبد الله	مختصة في الترويض الحركي	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة

أحمد بنعبيد	مدير	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
تهامي أناس	مختص في ترويض حسي حركي	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
احبيش محمد	أستاذ	المركز الوطني محمد السادس للمعاقين ملحقة الجهوية بوجدة
وفاء حمام	أستاذة	مدرسة الجاحظ الناظور
هدى سليماني	أستاذة	مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الناظور
محمد شلوخ	أستاذ	مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الناظور
نجاة الزياني	أستاذة	مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الناظور
رشدي اسماعيل	أستاذ	مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الناظور
محمد مختاري	مدير	مدرسة الامل الناظور مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
وردة شقيقي	رئيسة جمعية فرح للتوحد	الناظور
حكيم رضوان	أستاذ	مدرسة الأمل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

3. فريق جهة الدارالبيضاء سطات

الاسم	المهمة	مقر العمل
السيد توفيق العمراني	رئيس مصلحة الحياة المدرسية	المديرية الإقليمية لحي الحسني
السيدة زهور لقويدر	رئيسة الجمعية المغربية لاضطرابات وصعوبات التعلم	مدرسة الأخطل بنات بالمديرية الإقليمية لحي الحسني
السيدة بلعربي ليلى	أستاذة مكونة	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
السيدة ليلى الأزرق	أخصائية نفسية	الجمعية المغربية لاضطرابات وصعوبات التعلم
السيدة فاطمة الزهراء إيشو	أخصائية تقويم حركي	الجمعية المغربية لاضطرابات وصعوبات التعلم
السيدة حسناء بورجة	أخصائية تقويم النطق	الجمعية المغربية لاضطرابات وصعوبات التعلم

4. الفريق الإداري والتربوي والطبي والشبه طبي للمركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمدينة سلا الجديدة.

5. الفريق التربوي والشبه طبي للمؤسسة للا أسماء للصم.

United Nations Children's Fund (UNICEF), Morocco County Office
13 bis, rue Jaafar Assiddiq, Agdal, Rabat, Maroc
Follow us on Facebook Maroc and at unicef.org/maroc